

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

4/2019

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
 Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
 Периодичность 6 раз в год

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Адольф, зам. главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Е. А. Александрова, доктор педагогических наук, профессор, Саратов
Н. Я. Большунова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)
М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
V. A. Adolph, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
E. A. Aleksandrova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Saratov
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)
M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Т. Азатян, кандидат педагогических наук, доцент, Ереван (Армения)
С. В. Алехина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Р. И. Айзман, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
Э. В. Галазгинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск
А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
Кепплер Кристоф, доктор психологии, профессор Дортмунд (Германия)
А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома
А. Н. Кошербаева, доктор педагогических наук, про-

N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
T. Azatyan, Cand. Sci. (Pedag.), Associate professor, Jerewan (Armenien)
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
R. I. Aizman, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk
A. D. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Kaeppler Christoph, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Dortmund, (Germany)
A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma
A. N. Kosherbayeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor,

фессор, академик МАНПО, Алматы (Казахстан)
А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)
М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, действительный член РАО, Новосибирск

Т. В. Склярлова, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сизгл (США)

М. Чернова, кандидат педагогических наук, доцент, Флоренция (Италия)

М. В. Шакурова, доктор педагогических наук, профессор, Воронеж

Academician, Almaty (Kazakhstan)

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. Ya. Nain, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Full Member of the RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. Chernova, Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Assoc. Professor, Florence (Italy)

M. V. Shakurova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Voronezh

Учредитель: ФГБОУ ВО
«Новосибирский государственный
педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации
ПИ №77-16812 от 20.11.2003
ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу
«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2019

© Сибирский педагогический журнал, 2019

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration
PI №77-16812 on 20.11.2003
PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory
“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing

Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2019

© Siberian Pedagogical Journal, 2019

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Самохвалова А. Г., Иванова Н. М., Иванова Т. Ю.** Психолого-педагогические условия преодоления трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста 7
- Таргонская Е. П., Труфанова М. Ю., Азарова И. Н.** Изучение лексических парадигм на занятиях по русскому языку как иностранному: способы подачи информации 18
- Ситников А. С.** Участие в социальном проектировании как условие формирования социальной мобильности старшеклассников 27
- Шулаков А. В.** Воспитание ценностей физической культуры у студентов экономического вуза в процессе проведения занятий 34

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Адольф В. А., Дашкова А. К.** Особенности сопровождения процесса адаптации будущих инженеров в вузе 40
- Соловей О. А., Казин Э. М., Галынская Е. Н.** Социально-педагогические подходы к проблеме профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования 47
- Волегжанина И. С.** Модель становления и развития профессиональной компетентности инженера в отраслевом научно-образовательном комплексе (на примере транспортного вуза) 59
- Гриневецкая Т. Н., Сидорова Ю. Х., Захарова Н. Б., Дробышев В. А.** Вебинарная платформа как инструмент проведения лекционных занятий в системе повышения квалификации врачей 69
- Дмитренко А. Ю.** Профессиональная ответственность офицера воздушно-космических сил России: содержательно-структурный анализ 77

CONTENTS

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Samokhvalova A. G., Ivanova N. M., Ivanova T. Y.** Psychological-pedagogical conditions of overcoming the difficulties of intercultural interaction in children of senior preschool age 7
- Targonskaya E. P., Trufanova M. Y., Azarova I. N.** The study of lexical paradigms in teaching Russian as a foreign language: the ways to transfer information 18
- Sitnikov A. S.** Participation in social project as a condition for the formation of social mobility of high school students 27
- Shulakov A. V.** Teaching values of physical culture in students of the economic university in the process of conducting classes 34

PROFESSIONAL TRAINING

- Adolf V. A., Dashkova A. K.** Features support process of adaptation of future engineers at the university 40
- Solovoy O. A., Kazin E. M., Galynskaya E. N.** Social-pedagogical approaches to the problem of professional self-determination of students in the interaction of secondary vocational and extracurricular education 47
- Volegzhanina I. S.** The model of an engineer's professional competency becoming and development in the industry research and educational complex (by an example of transport universities) 59
- Grinevetskaya T. N., Sidorova J. K., Zakharova N. B., Drobyshev V. A.** Webinar platform as an instrument for organising lecturing in the system of postgraduate medical education 69
- Dmitrenko A. Y.** Professional responsibility of russian aerospace forces officer: content structural analysis 77

Третьякова Т. Г. Модель формирования профессиональной готовности к оцениванию учебных достижений с применением языковых и речевых тестов 87

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Фур Е. П. Особенности развития синтаксического компонента языковой способности младших школьников с речевыми нарушениями 96

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гребенкина А. А., Гребенкин Е. В. Агрессия и конфликты в отношениях педагогов и школьников как фактор дестабилизации образовательного пространства 105

Кашапов М. М., Перевозкина Ю. М., Перевозкин С. Б. Социальная роль как фактор учебной мотивации кадет 113

Попова О. Н. Оптимальность выбора мотивационных направлений в структуре сбалансированности временной перспективы личности 121

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Горошко Н. В., Кравцов Ю. В., Литвинова О. С. К юбилею профессора Нины Васильевны Гуляевой 130

Tretyakova T. G. The model of formation professional readiness of foreign language teacher for evaluation of achievements with tests 87

CORRECTIONAL PEDAGOGICS

Fur E. P. Special characteristics of the development of the syntactic component of the linguistic competence in primary school children with speech disorders 96

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Grebenkina A. A., Grebenkin E. V. Aggression and conflicts in relations of teachers and schoolchildren as a factor of the destabilization of educational area 105

Kashapov M. M., Perevozkina J. M., Perevozkin S. B. Social role as a factor of educational motivation cadets 113

Popova O. N. The optimality of the choice of motivational directions in the structure of the balance of the temporal perspective of the personality 121

SCIENTIFIC LIFE

Goroshko N. V., Kravtsov Yu. V., Litvinova O. S. To the anniversary of Professor Nina Vasilyevna Gulyaeva 130

DOI: 10.15293/1813-4718.1904.01

УДК 372.3/.4+376.7

Самохвалова Анна Геннадьевна

Доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и акмеологии личности, директор Института педагогики и психологии, Костромской государственной университет, a_samohvalova@ksu.edu.ru, ORCID 0000-0002-4401-053X, Кострома

Иванова Наталия Михайловна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и акмеологии личности, Костромской государственной университет, ivanova-n-m-2012@yandex.ru, ORCID 0000-0001-7923-2661, Кострома

Иванова Татьяна Юрьевна

Воспитатель, МБОУ «Детский сад № 58» г. Кострома, tatiana.ivanova.inbox58@yandex.ru, Кострома

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема затрудненного общения старших дошкольников в ситуациях поликультурного взаимодействия; рассматриваются психолого-педагогические условия конструктивного преодоления межкультурных коммуникативных трудностей. Цель – проанализировать современные концептуальные подходы к проблеме преодоления трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста, создать авторскую арт-терапевтическую программу, направленную на оказание адресной помощи дошкольникам в осознании и преодолении собственных трудностей межкультурного взаимодействия.

Методология. Исследование проведено на основе социокультурного и экологического подходов, позволяющих выявлять личностные детерминанты и специфику трудностей межкультурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста; апробация авторской программы возможна при реализации контекстного и субъектного подходов, предполагающих раскрытие коммуникативных потенциалов и стимулирование субъектной преобразовательной активности детей в реальных ситуациях поликультурного взаимодействия в образовательной среде дошкольной организации.

С помощью комплекса диагностических методов и экспериментальных коммуникативных проб выявлены и описаны типичные стратегии сотрудничества дошкольников, особенности их взаимодействия в поликультурной среде, уровень этнокультурного развития и межкультурной толерантности детей.

Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по созданию психолого-педагогических условий преодоления трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста, обоснована эффективность применения арт-методов в процессе развития межкультурной компетентности (библиотерапии, музыкотерапии, изо-терапии, метода театрализации проблемных коммуникативных ситуаций).

¹ Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 17-06-00607-ОГН/19.

Делается вывод о том, что в дошкольном возрасте возникающие трудности межкультурного взаимодействия играют амбивалентную роль: в случае их осознания и конструктивного преодоления происходят позитивные сдвиги в процессе развития межкультурной компетентности субъекта общения; напротив, неспособность ребенка проявить межкультурную толерантность, неготовность к сотрудничеству в поликультурной среде, невозможность признать и своевременно преодолеть трудности межкультурного взаимодействия тормозит онтогенез общения.

В заключении авторы делают вывод о необходимости консолидации усилий специалистов в области психологии и педагогики с целью обеспечения индивидуально-ориентированной, адресной помощи дошкольникам в преодолении их трудностей, возникающих в ситуациях межкультурного взаимодействия, а также мобилизации ментальных и социальных ресурсов для развития межкультурной компетентности.

Ключевые слова: дошкольник, поликультурная среда, общение, межкультурное взаимодействие, трудности, толерантность, арт-терапевтические методы.

Постановка задачи. Современный мир характеризуется значительным расширением взаимосвязей различных стран и их культур, что обуславливает особую актуальность проблемы межкультурного взаимодействия. Трудности межкультурного взаимодействия становятся препятствием к эффективному общению представителей разных культур, к возникновению барьеров социализации и самореализации субъекта в поликультурной среде.

Одним из основных факторов успешного межкультурного взаимодействия является межкультурная толерантность, которая проявляется в уважительном отношении к представителям разных культур, предполагает владение навыками диалогического взаимодействия и обеспечивает возможности преодоления трудностей межкультурного взаимодействия. Межкультурная толерантность формируется различными методами и средствами, в том числе средствами искусства и методами арт-терапии [5].

Анализ научного дискурса позволил установить, что на современном этапе изучены:

- психолого-педагогические аспекты проблемы оптимизации межкультурного взаимодействия (И. А. Купцова, Н. М. Лебедева, А. Г. Самохвалова, Т. Г. Стефаненко, А. Н. Татарко и др.);

- вопросы развития межкультурной коммуникации в социальной среде

- (Д. Б. Гудков, В. В. Красных, Л. В. Куликова, О. А. Леонтович, Ю. А. Сорокин, А. П. Садохин и др.);

- феноменология межкультурной толерантности и процесс ее формирования в онтогенезе (Е. М. Аджиева, Е. В. Головинская, М. М. Поташник, А. Д. Солдатенков, Г. У. Солдатова, Н. Г. Степанова и др.);

- различные аспекты развития межкультурной толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства (Н. М. Иванова, М. Ю. Новицкая, С. В. Мажаренко, Э. А. Музенитова, Е. В. Оборина, О. Н. Подивилова, Т. В. Поштарева и др.);

- трудности межкультурной коммуникации и возможности использования методов арт-терапии в процессе их преодоления (М. В. Метц, Е. А. Орехова, А. Г. Самохвалова, О. Б. Скрыбина, А. В. Чагина и др.) [4; 6].

Вместе с тем, следует отметить, что в современном научном дискурсе практически не изучены вопросы использования методов арт-терапии как средства преодоления трудностей межкультурного взаимодействия применительно к детям дошкольного возраста, а ведь трудности межкультурного взаимодействия впервые возникают именно в дошкольном возрасте и проявляются в неосознаваемой детьми демонстрации неконструктивных форм поведения, в несовершенстве используемых способов и средств межкультурного обще-

ния, в ощущении дискомфорта в процессе общения и др. [4; 5]. Поэтому чрезвычайно важно в дошкольной образовательной организации создавать специальные психолого-педагогические условия для преодоления детьми трудностей межкультурного взаимодействия. В качестве *гипотезы* мы предположили, что такими условиями могут быть:

1) формирование у детей старшего дошкольного возраста межкультурной толерантности через формирование представлений о ценностях толерантности, принципах отношений с людьми иных социальных и национальных групп; формирование эмпатии, навыков управления своими эмоциями и чувствами, понимания причин, их порождающих; развитие регулятивных навыков (самоконтроля, целенаправленного поведения);

2) использование арт-методов как средства преодоления трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста.

Организация исследования. Учитывая чрезвычайную актуальность этой проблематики в современном поликультурном обществе, нами было организовано исследование, *целью* которого стало изучение стратегий сотрудничества дошкольников, особенностей их взаимодействия в поликультурной среде, уровня этнокультурного развития и межкультурной толерантности детей, а также создание авторской арт-терапевтической программы, направленной на оказание адресной помощи дошкольникам в осознании и преодолении трудностей межкультурного взаимодействия.

Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 58» г. Костромы. *Выборка* составила 54 ребенка в возрасте 6–7 лет, включала экспериментальную ($n = 26$) и контрольную ($n = 28$) группы.

Опытно-экспериментальная работа

предполагала *три этапа*: констатирующий, формирующий и контрольный.

Методический дизайн исследования включал методику диагностики коммуникативных действий, направленных на организацию и осуществление сотрудничества у детей старшего дошкольного возраста «Рукавички», Г. А. Цукерман [1]; методику диагностика типических особенностей межкультурного взаимодействия детей дошкольного возраста В. Г. Маралова, В. А. Ситарова [2]; шкалу оценка терпимого отношения детей В. Г. Маралова [2]; адаптивную методику изучения этнокультурного развития детей Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок (экспериментальные ситуации «Нужен твой совет», «Невыдуманная история») [3].

Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistics V.19.0 (U-критерий Манна-Уитни, критерий Вилкоксона).

Результаты исследования. *Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы* показал низкие уровни сформированности коммуникативных действий, этнокультурного развития и проявления межкультурной толерантности у старших дошкольников экспериментальной и контрольной групп (значимых различий между группами по U-критерию Манна-Уитни не выявлено).

Дети контрольной и экспериментальной групп в основном продемонстрировали *необщительно-враждебный (интолерантный) характер взаимодействия*. Этих детей отличает слабое развитие эмоциональной сферы, в том числе эмпатии, непонимание эмоций окружающих и нежелание вступать в общение с окружающими, проявления выраженной агрессивности по отношению к сверстникам, инициативность в ссорах и другие проявления, характеризующие неконструктивное поведение в условиях межкультурного взаимодействия. Дети практически не владеют положительными способами установления

межкультурных контактов.

Результаты комплексной диагностики, проведенной на констатирующем этапе исследования, показали, что детям старшего дошкольного возраста свойственны такие *трудности межкультурного взаимодействия*, как:

- коммуникативные трудности при организации сотрудничества со сверстниками;
- эмоциональные трудности, связанные с неспособностью контролировать в процессе межкультурного общения собственные эмоциональные проявления, осознанно и адекватно выражать свое эмоциональное состояние, понимать эмоциональное настроение окружающих, проявлять эмпатию;
- когнитивные трудности, связанные с низким уровнем этнокультурного развития;
- нетерпимое отношение к сверстникам других национальностей и конфессий.

Для решения проблемы по преодолению трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста в ходе *формирующей части исследования* была разработана и апробирована в экспериментальной группе авторская программа «Преодоление трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста». В основу положен *принцип последовательного и систематичного представления материала*, формирующего у детей комплекс необходимых знаний, умений и навыков конструктивного межкультурного взаимодействия и предполагающего интеграцию образовательных областей, а также вовлечение старших дошкольников в разные виды детской деятельности. Программа основана на *личностно-ориентированной модели взаимодействия педагога с детьми*, способствующей формированию у дошкольников активности и инициативности в установлении межкультурных контактов со сверстниками.

С целью формирования межкультурной толерантности у старших дошкольников

программа предполагала использование *современных психолого-педагогических технологий*, таких как проблемное обучение, экспериментирование и исследование, моделирование, игровые технологии, а также использование разнообразных средств воспитания, таких как искусство и совместную деятельность педагогов с детьми, включающую проектную деятельность, коллективную изобразительную деятельность, общение, педагогические ситуации.

С целью преодоления трудностей межкультурного взаимодействия у детей старшего дошкольного возраста программа обеспечивала комплексное использование *арт-методов методов*, таких как изо-терапия, библиотерапия, музыкотерапия, театрализация проблемных коммуникативных ситуаций. *Библиотерапия* применяется для коррекции психического состояния с помощью направленного чтения специально подобранной литературы. Благодаря особому библиотерапевтическому эффекту от идентификации с героями происходит прояснение собственных неразрешенных конфликтов, личностных проблем, изменение настроения. *Музыкотерапия* как контролируемое использование музыки применяется в образовательном процессе для решения личностных психологических проблем обучающихся, улучшая физическое и психическое состояния детей. *Изо-терапия* заключается в использовании изобразительного искусства (чаще всего, рисования) в развивающих и коррекционных целях. *Театрализация проблемных коммуникативных ситуаций* позволяет актуализировать коммуникативные потенциалы ребенка, расширять паттерны конструктивного межкультурного взаимодействия, приобретать новый опыт решения трудных социальных задач, возникающих в поликультурной среде.

Для апробации программы была спроектирована и затем сконструирована специально организованная *развивающая*

предметно-пространственная среда в помещениях детского сада, содержанием которой стало: создание объемно-пространственного интерьера, размещение ширм, стендов, макетов, создание мини-музея с куклами в разных национальных костюмах, создание коллекции журналов, описывающих культурные традиции разных народов (национальный костюм, обычаи, особенности национальной кухни), изготовление тематических альбомов и др.

Программа обеспечивала взаимодействие всех участников образовательного процесса: педагогов и специалистов детского сада, воспитанников подготовительной к школе группы, родителей воспитанников.

Целью программы было воспитание этнокультурно осведомленных детей, принимающих общности разных культур, посредством формирования межкультурной толерантности и использования арт-методов; воспитание толерантной личности, умеющей устанавливать социальные контакты с другими людьми, независимо от их этнической принадлежности на основе терпимого отношения и готовности к межкультурному взаимодействию.

Целевые ориентиры возможных достижений ребенка базировались на целевых ориентирах Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и представлены следующим образом: ребенок имеет первичные представления о традициях, культурных особенностях своего и других народов; обладает установкой положительного отношения к миру, другим людям и самому себе; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми различных национальностей; понимает, что все люди равны, независимо от этнической принадлежности; проявляет эмпатию по отношению к другим людям, готов прийти на помощь тем, кто в этом нуждается; проявляет умение взаимодействовать со сверстниками, основываясь на позиции ненасилия.

Каждое развивающее занятие включало ритуал приветствия, настрой, основную часть, обобщение, обратную связь, ритуал прощания. Подобная структура занятий способствовала:

- воздействию на эмоциональное состояние детей в ходе ритуала приветствия, разминки, ритуала прощания с включением арт-методов и цветотерапии;

- развитию эмпатии, формированию объема, глубины, знаний о ценностях толерантности, особенностях разных культур, способах взаимодействия с представителями этих культур; пониманию позиции ненасилия в основной части занятия через театрализованные представления, психологические этюды, проблемные ситуации, игры-путешествия, конкурсы, выставки, акции, игровые упражнения с использованием арт-методов;

- осознанному осмыслению полученных знаний в ходе рефлексии.

Программа включала пять разделов: «Мы такие разные», «Наши права», «Дружат дети в детском саду», «Дружат дети всей земли», «Народная мудрость в сказке».

Содержание раздела «Мы такие разные» включало темы: «Руководство – подчинение – равенство», «Дружелюбие – враждебность», «Терпение – нетерпение», «Содействие, сорадость», «Принятие – непринятие» и др. Основными методами реализации содержания раздела стали: моделирование, решение проблемных ситуаций, игровые упражнения, библиотерапия.

Раздел «Наши права» включал темы «Я имею право», «Моя семья». Содержание раздела реализовывалось средствами рассматривания и обсуждения сюжетных картинок, отображающих нарушение прав детей; библиотерапии, совместной деятельности детей и их родителей.

Раздел «Дружат дети в детском саду» включал проведение занятий на темы «Давайте познакоимся», «Бабушкина сказка», «Волшебные слова», изготовление коллажей «Цветочная поляна», «Спасательные

ситуации в сказках» и др. Содержание занятий реализовывалось средствами библиотерапии, изобразительного искусства, музыкотерапии с использованием ассоциативных упражнений, приемов подбора вежливых слов, моделирования ситуации, импровизаций, убеждения, стимулирования, самоконтроля.

Раздел «Друзят дети всей Земли» включал проведение занятий на тему «Путешествие в Татарстан, Чувашию, Бурятию». В ходе занятий-путешествий дети знакомились с особенностями жизни, быта, народных костюмов народов Поволжья, слушали национальную музыку, отображали свои впечатления в изобразительном искусстве, создавая оригинальные костюмы с национальными узорами для бумажных кукол.

На занятиях по разделу «Народная мудрость в сказке» дети слушали, обсуждали, иллюстрировали и коллажировали татарские, бурятские и чувашские народные сказки, инсценировали сказки в кукольном театре, принимали участие в психологических этюдах, придумывали свои сказки на аналогичные сюжеты. Также дети приняли участие в игре соревновательного характера на тему «Друзят дети на планете».

В ходе занятий активно использовались коммуникативные игры «Пересядьте все, кто...», «Цветочное имя», «Ветер дует на того, у кого...» и др.

Дети с удовольствием участвовали

в арт-терапевтических упражнениях «Имя», «Сказка по кругу», «Прекрасный сад», «Разговор руками», «Мое настроение», «Создай маску», «Рисование под музыку», «Волшебный лес» и др.

По завершении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы в экспериментальной и контрольной группах была проведена повторная диагностика уровня сформированности коммуникативных действий, этнокультурного развития и проявления терпимого отношения к окружающим у старших дошкольников, а также определен преобладающий характер межкультурного взаимодействия детей.

Сравнительные результаты показателей межкультурного взаимодействия у детей экспериментальной группы, полученные на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы, представлены на рис. 1–4.

Статистическая обработка результатов повторной диагностики в экспериментальной группе по критерию Вилкоксона показала наличие позитивных изменений *в стилях межкультурного взаимодействия у детей* ($T = 143,2; p = 0,02$); *способности преодолевать трудности, связанные с неумением согласовывать действия и сотрудничать* ($T = 80,6; p = 0,003$), *интолерантностью* ($T = 125,0; p = 0,002$) и *низким уровнем этнокультурного развития* ($T = 154,5; p = 0,03$).

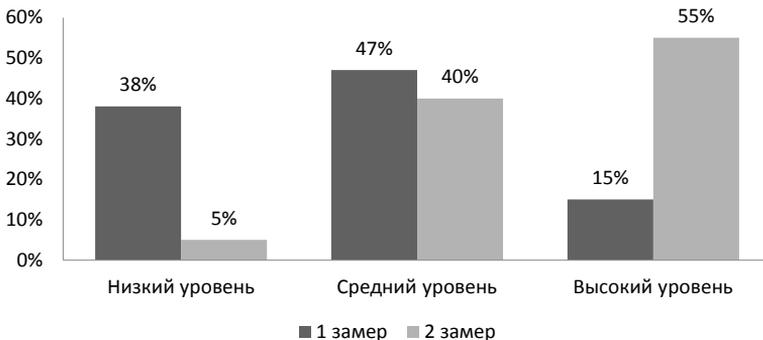


Рис. 1. Уровень сформированности коммуникативных действий дошкольников, направленных на организацию и осуществление сотрудничества

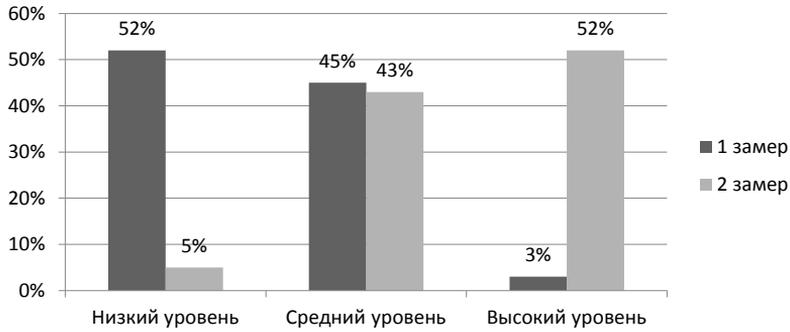


Рис. 2. Уровень этнокультурного развития детей

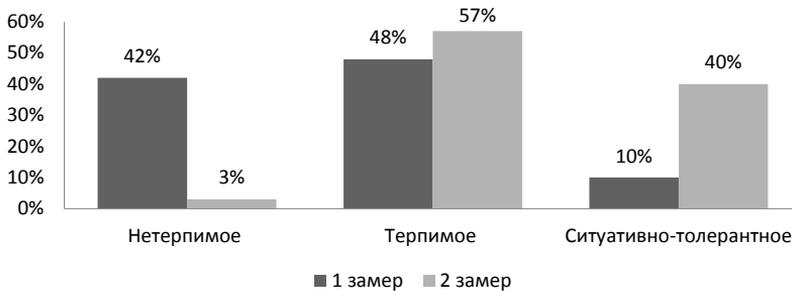


Рис. 3. Уровень проявления терпимого отношения детей старшего дошкольного возраста

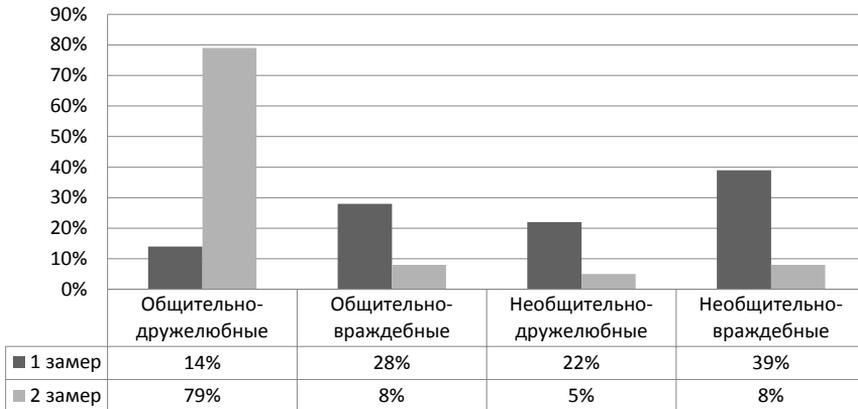


Рис. 4. Стили межкультурного взаимодействия детей

Дети чаще стали применять социально приемлемые, адаптивные формы поведения, использовать более конструктивные способы решения коммуникативных про-

блем. В ситуации сотрудничества старшие дошкольники стали придерживаться позиции «на-равных», проявляя терпение и уважение к мнению партнера по деятельности.

Дети научились контролировать собственные эмоциональные проявления в процессе межкультурного общения, достаточно осознанно и адекватно выражать свое эмоциональное состояние; в большинстве случаев они понимали эмоциональное настроение окружающих и адекватно на него реагировали, в общении стали проявлять эмпатию. Значительно снизилось количество *необщительно-враждебных детей* ($T = 103,5$; $p = 0,001$).

Повторная диагностика детей контрольной группы не показала позитивных сдвигов в выраженности диагностируемых показателей межкультурного взаимодействия (по критерию Вилкоксона: $p > 0,05$).

Сравнение (по U-критерию Манна-Уитни) показателей межкультурного взаимодействия дошкольников экспериментальной и контрольной групп, полученных при вторичной диагностике, выявило значимые различия трудностей межкультурного взаимодействия детей двух групп (на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы различий выявлено не было). Так, дети экспериментальной группы, участвующие в реализации арт-терапевтической программы, значимо реже стали испытывать *трудности сотрудничества* ($U = 35,0$; $p = 0,04$), проявлять *нетерпимое отношение к представителям иных культур* ($U = 26,5$; $p = 0,003$), стали значимо реже выбирать *необщительно-враждебные модели взаимодействия* ($U = 33,5$; $p = 0,01$), и чаще актуализировать *общительно-дружелюбный стиль взаимодействия* ($U = 29,5$; $p = 0,004$) по сравнению с дошкольниками контрольной группы.

Выводы

1. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности развивающей работы с детьми, направленной на преодо-

ление трудностей межкультурного взаимодействия. Арт-методы (библиотерапия, музыкотерапия, изо-терапия, куклотерапия, метод театрализации проблемных коммуникативных ситуаций) являются эффективным средством развития межкультурной компетентности дошкольников.

2. Развитие у детей старшего дошкольного возраста межкультурной толерантности и конструктивного межкультурного взаимодействия возможно через формирование представлений о ценностях толерантности, гуманных принципах отношений с людьми иных социальных и национальных групп; развитие эмпатии, навыков управления своими эмоциями и чувствами, понимания причин, их порождающих; выработку регулятивных навыков (самоконтроля, целенаправленного поведения).

3. В дошкольном возрасте возникающие трудности межкультурного взаимодействия играют амбивалентную роль: в случае их осознания и конструктивного преодоления происходят позитивные сдвиги в процессе развития межкультурной компетентности субъекта общения; и, напротив, неспособность ребенка проявить межкультурную толерантность, неготовность к сотрудничеству в поликультурной среде, невозможность признать и своевременно преодолеть трудности межкультурного взаимодействия тормозит онтогенез общения.

4. Необходима консолидация усилий специалистов в области психологии и педагогики с целью обеспечения индивидуально-ориентированной, адресной помощи дошкольникам в преодолении трудностей, возникающих в ситуациях межкультурного взаимодействия, а также в мобилизации их ментальных и социальных ресурсов для развития межкультурной компетентности.

Библиографический список

1. Венгер А. Л., Цукерман Г. А. Психологическое обследование младших школьников. – М.: Владос, 2007. – 160 с.

2. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Педагогика и психология ненасилия в образовании: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. –

М.: Юрайт, 2012. – 424 с.

3. Николаева Е. И., Поведенок М. Л. Диагностика этнотолерантности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс]. – URL: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/regionalnyy-komponent/2016/02/05/adaptirovannaya-metodika-e-i-nikolaevoy-m-l-povedenok> (дата обращения: 14.05.2019).

4. Самохвалова А. Г., Скрыбина О. Б., Метц М. В., Иванова Н. М. Развитие межкультурной коммуникативной компетентности детей и подростков: учеб.-метод. пособие. – Кострома: Изд-во Костром. гос. ун-та, 2018. – 172 с.

5. Самохвалова А. Г., Иванова Н. М. Коммуникативные трудности дошкольников в гетерогенной социальной среде // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – № 9. – С. 10–20.

6. Самохвалова А. Г. Арт-терапия как метод преодоления коммуникативных трудностей подростков [Электронный ресурс] // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч.

журн. – 2014. – № 2. – URL: <http://ppip.idnk.ru> (дата обращения: 24.02.2019).

7. Самохвалова А. Г., Чагина А. В. Преодоление межкультурных коммуникативных трудностей как основа развития межкультурной компетентности личности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 2. – С. 93–94.

8. Самохвалова А. Г. Коммуникативные трудности ребенка: феноменология, факторы возникновения, динамика. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2014.

9. Скрыбина О. Б. Коммуникативные трудности детей и подростков в процессе межкультурного общения: обзор европейских исследований // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – № 2. – С. 6–12.

10. Pless N., Maak T. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice // Journal Business Ethics. – 2004. – № 2 (October). – P. 129–147.

Поступила в редакцию 25.05.2019

Samokhvalova Anna Gennadiyevna

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. of the Department of Pedagogy and Personal Acmeology, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Kostroma State University, a_samokhvalova@ksu.edu.ru, ORSID 0000-0002-4401-053X, Kostroma

Ivanova Natalia Mikhailovna

Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy and Personal Acmeology of Kostroma State University, ivanova-n-m-2012@yandex.ru, ORCID 0000-0001-7923-2661, Kostroma

Ivanova Tatyana Yuryevna

Teacher of the Municipal Budgetary Preschool Educational Institution “Kindergarten No 58” of the city of Kostroma, tatiana.ivanova.inbox58@yandex.ru, Kostroma

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OVERCOMING THE DIFFICULTIES OF INTERCULTURAL INTERACTION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE¹

Abstract. The problem and the goal. The article addresses the problem of difficult communication of senior preschoolers in situations of multicultural interaction; psychological and pedagogical conditions of constructive overcoming of intercultural communicative difficulties are considered. The goal is to analyze modern conceptual approaches to the problem of overcoming

¹ The reported study was funded by RFBR according to the research project № 17-06-00607-ОГН/19.

the difficulties of intercultural interaction in children of senior preschool age, to create the author's art-therapeutic program aimed at providing targeted assistance to preschool children in understanding and overcoming their own difficulties of intercultural interaction.

Methodology. The study was conducted on the basis of sociocultural and environmental approaches, allowing to identify personal determinants and the specifics of the difficulties of intercultural interaction of children of senior preschool age; approbation of the author's program is possible with the implementation of contextual and subjective approaches that involve the disclosure of communicative potentials and stimulate the subjective transformative activity of children in real situations of multicultural interaction in the educational environment of a preschool organization.

With the help of a complex of diagnostic methods and experimental communication samples, typical strategies of cooperation between preschool children, their interaction in the multicultural environment, the level of ethnic and cultural development and intercultural tolerance of children are identified and described.

The results of experimental work on the creation of psychological and pedagogical conditions for overcoming the difficulties of intercultural interaction in children of preschool age are presented, the effectiveness of using art methods in the process of developing intercultural competence (bibliotherapy, music therapy, iso-therapy, and theatrical problem communicative situations) is substantiated.

It is concluded that at preschool age, the arising difficulties of intercultural interaction play an ambivalent role: in the case of their awareness and constructive overcoming, positive changes occur in the process of developing the intercultural competence of the subject of communication; and, on the contrary, the inability of the child to show intercultural tolerance, the unreadiness to cooperate in a multicultural environment, the inability to recognize and timely overcome the difficulties of intercultural interaction inhibits the ontogeny of communication.

In conclusion, the authors conclude on the need to consolidate the efforts of specialists in the field of psychology and pedagogy in order to provide individualized, targeted assistance to preschool children in overcoming their difficulties in situations of intercultural interaction, as well as mobilizing mental and social resources for the development of intercultural competence.

Keywords: preschool child, multicultural environment, communication, intercultural interaction, difficulties, tolerance, art-therapeutic methods.

References

1. Wenger, A. L., Tsukerman, G. A., 2007. Psychological examination of younger schoolchildren. Moscow: Vldos Publ., 160 p. (In Russ.)
2. Maralov, V. G., Sitarov, V. A., 2012. Pedagogy and the psychology of non-violence in education: studies. Manual for undergraduate and graduate. Moscow: Yurayt Publ., 424 p. (In Russ.)
3. Nikolaeva, E. I., Plovedyon, M. L., 2016. Diagnostics of Ethnotolerance in Children of the Older Preschool Age [online]. Available at: <http://nsportal.ru/detskiy-sad/regionalnyy-komponent/2016/02/05/adaptirovannaya-metodika-e-i-nikolaevoy-m-l-povedenok> (accessed: 14.05.2019). (In Russ.)
4. Samokhvalova, A. G., Scriabina, O. B., Metz, M. V., Ivanova, N. M., 2018. The development of intercultural communicative competence of children and adolescents. Kostroma: Kostroma State University Publ., 172 p. (In Russ.)
5. Samokhvalova, A. G., Ivanova, N. M., 2017. Communicative difficulties of preschool children in a heterogeneous social environment. Modern Preschool Education. Theory and practice, No. 9, pp. 10–20. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Samokhvalova, A. G., 2014. Art therapy as a method of overcoming the communicative difficulties of adolescents [online]. Applied psychology and psychoanalysis, No. 2. Available at: <http://ppip.idnk.ru> (accessed: 24.02.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
7. Samokhvalova, A. G., Chagina, A. V., 2017. Overcoming intercultural communicative difficulties as the basis for the development of intercultural competence of the personality. Kostroma State

- University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, No. 2, pp. 93–94. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Samokhvalova, A. G., 2014 Communicative difficulties of the child: phenomenology, factors of occurrence, dynamics. Kostroma: KSU them. N. A. Nekrasova Publ., 342 p. (In Russ.)
9. Skryabina, O. B., Metz, M. V., Samokhvalova, A. G., 2018. Communicative difficulties of children and adolescents in the process of intercultural communication: a review of European studies. Kostroma State University Bulletin. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics, No. 2, pp. 6–12. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Pless, N., Maak, T., 2004. Building an Inclusive Diversity Culture: Principles, Processes and Practice. Journal Business Ethics, No. 2 (October), pp. 129–147. (In Eng.)

Submitted 25.05.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1904.02

УДК 372.016:811.161.1

Таргонская Елена Петровна

Кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации, Новосибирский государственный педагогический университет, 2958757259@qq.com, ORCID 0000-0002-1050-7142, Новосибирск

Труфанова Марина Юльевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации, Новосибирский государственный педагогический университет; доцент кафедры русского языка, Новосибирский государственный технический университет, trufan@mail.ru, ORCID 0000-0002-7951-6442, Новосибирск

Азарова Инна Николаевна

Старший преподаватель кафедры теории языка и межкультурной коммуникации, Новосибирский государственный педагогический университет, inna.azarova.70@mail.ru, ORCID 0000-0002-5935-559X, Новосибирск

**ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ ПАРАДИГМ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ:
СПОСОБЫ ПОДАЧИ ИНФОРМАЦИИ**

Аннотация. Цель статьи – рассмотрение специфики преподавания русского языка как неродного иностранным студентам. Представленный в статье подход основан на результатах исследований, проведенных коллективом кафедры теории языка и межкультурной коммуникации НГПУ.

Методология. На примере изучения лексических парадигм авторы показывают возможность успешного освоения студентами продвинутого этапа обучения лексики русского языка и семантических связей слов; возможность определять парадигматические, синтагматические и ассоциативные связи между словами чужого языка. На занятиях преподавателем используются разнообразные задания для усвоения и закрепления лексического материала. Предполагается, что последовательное выполнение всех видов работ: определение значения слова, составление с ним словосочетаний и трансформация предложений, в которых используется изучаемая лексика, – приведет к успешному освоению студентами лексических парадигм, а также пересеканности семантических множеств. Кроме этого, анализ семантических структур некоторых многозначных слов, объединенных по основному значению, позволяет уточнить представление о закономерностях развития метафорических значений.

В заключении делается вывод о том, что формирование у студентов представлений о лексических парадигмах и закономерностях развития переносных значений предполагает опору на коммуникативный, семасиологический и когнитивный аспект изучения русского языка как иностранного и позволяет получить новые представления и новые знания о мире. Это поможет вовлечь обучаемых в диалог культур различных по своему строению языков и обеспечит более быстрое и глубокое понимание лексики изучаемого языка.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексическая парадигма, семантические множества, синонимический ряд.

Постановка проблемы. Познание и усвоение родного языка, происходящее естественно и отчасти бессознательно, существенно отличается от познания и ус-

воения иностранного языка [12; 13]. Даже если человек начинает учить иностранный язык в детстве, у него уже существует представление о системе родного языка,

поэтому он вольно или невольно ищет общее и отличное, то, что может помочь сравнить, понять и в результате запомнить, чтобы уместно и правильно употребить в речи: «Сравнительно-сопоставительный анализ, с одной стороны, позволит вскрыть историю возникновения и развития данной формы, рассмотреть эволюцию ее семантики и увидеть ее диахронически первичное значение» [6]. Однако на продвинутом этапе изучения иностранного языка, например, русского языка как иностранного, изучающий должен опираться уже не на родной, а на изучаемый язык, на уже известные ему особенности чужой языковой системы, безусловно, отличной от исходно существующей в его языковом сознании.

Статья основана на опыте преподавания русского языка как иностранного студентам факультета русского и японского языков Института иностранных языков Синьцзянского педагогического университета (г. Урумчи, Китайская Народная Республика), а также магистрантам и слушателям курсов по русскому языку как иностранному Новосибирского государственного педагогического университета (г. Новосибирск, Россия), в котором обучение инофонов ведется в рамках интегративного лингвокультурологического подхода [3; 5].

Решение проблемы.

1. Обучение лексическим парадигмам студентов русского отделения Синьцзянского педагогического университета (г. Урумчи, КНР).

Преподавание русского языка в Синьцзянском педагогическом университете ведется по учебникам под общим названием «Русский язык для университетов» (части 1–7). Каждый учебник содержит от 4 до 12 тем, включает тексты, задания по лексике, грамматике, развитию речи, а на старших курсах еще и по фразеологии и стилистике.

Мы остановимся на особенностях изучения лексики со студентами 3–4 курсов при изучении дисциплины «Практический русский язык». На 1–2 курсах, когда сту-

денты только начинают изучать русский язык, в курсе «Устная речь» освоение лексики привязано к теме урока. Даются тексты, которые сопровождаются некоторым количеством заданий, позволяющих освоить сочетаемость слов, несложные синонимические пары, некоторые многозначные слова. При выполнении заданий студенты пользуются китайско-русским словарем.

Студентам 3–4 курсов при изучении дисциплины «Высший русский язык» предлагаются несколько иные задания в разделах «Лексика», «Лексико-стилистическая работа» и «Языковая работа». На этом этапе изучаются не отдельные слова, а лексические парадигмы. С точки зрения предмета изучения подобные задания можно разделить на три группы. Даются:

1) слова, производные от одного исходного слова, например, приставочные глаголы от слов *пить, есть, дать, брать, говорить*;

2) синонимы (пары и ряды), например, *беспокоить – тревожить – волновать – пугать, сходный – подобный – аналогичный – похожий, умирать – погибать*;

3) паронимы, например, *оформить, сформировать, формулировать и т. п.*

На занятиях преподавателем используются разнообразные задания для усвоения и закрепления лексического материала. Сначала студенты должны определить значения слов (для этого предлагается обратиться к толковому словарю русского языка), или подобрать однокоренные слова, или определить, какое значение привносит в глагол приставка. В редких, особо сложных случаях приводятся значения слов и их сочетаемость. Далее следуют упражнения с предложениями, в которых употребляются изучаемые слова, с заданием определить их значение в конкретном предложении. После этого обязательно есть упражнение с пропущенными словами, которые требуется вставить и объяснить свой выбор одного из слов или нескольких вариантов (если это возможно). И наконец – задание

перевести предложения с китайского языка на русский, используя изученные слова. Часть заданий обычно студенты с помощью преподавателя делают на занятии, а часть входит в домашнее задание. Предполагается, что последовательное выполнение всех видов работ приведет к успешному освоению студентами лексических парадигм.

Какие еще виды работ может предложить студентам преподаватель и как контролировать степень усвоения материала? Покажем это на примере работы с синонимическим рядом *любоваться, наслаждаться, восхищаться* в учебнике (часть 6) [8]. Против обыкновения в задании 26 для этих глаголов не предлагается найти значения слов по толковому словарю русского языка, и это представляется методически верным: «Словарь русского языка» С. И. Ожегова, которым обычно пользуются китайские студенты, не позволяет в этом случае иностранцам четко понять разницу в значении и употреблении слов [7].

1. ВОСХИТИТЬСЯ, -ишусь, -итишься; сов., кем-чем. Прийти в восхищение. ВОСХИЩЕНИЕ, -я, ср. Высшее удовлетворение, восторг. *Прийти в в. от чего-н. Выразить свое в.*

2. ЛЮБОВАТЬСЯ, -буюсь, -буешься; несов., кем-чем и на кого-что. Рассматривать, наблюдать с удовольствием, с восхищением. *Л. картиной. Л. на себя в зеркало.*

3. НАСЛАДИТЬСЯ, -ажусь, -адишься; сов., кем-чем. Испытать наслаждение от чего-н. *Н. пенем.* II несов. наслаждаться, -аюсь, -аешься. НАСЛАЖДЕНИЕ, -я, ср. Высшая степень удовольствия. *Слушать с наслаждением. Н. искусством.*

Вместо отсылки к толковому словарю студентам предлагается выбрать для каждого глагола одно из значений:

1) испытывать удовольствие, глядя на кого / что-либо, смотреть на кого / что-либо с любовью;

2) испытывать глубокое удовольствие от слушания, чтения чего-либо, от общения

с кем-либо, от пребывания в каком-либо состоянии и т.п.;

3) испытывать и выражать чувство удовольствия от чего-либо.

Для того чтобы выполнить это задание, в упражнении предлагается 6 предложений, т. е. каждый глагол встречается два раза. Например:

Читая книгу, я наслаждалась: столько в ней было умного и тонкого юмора.

Мать стала замечать, что дочь все чаще любит себя, стоя перед зеркалом.

Туристы громко восхищались открывшимся перед ним видом.

Конкретная, но вместе с тем полная формулировка значений и непротиворечивые примеры позволяют студентам достаточно легко соотнести каждый глагол с его значением. Преподаватель должен лишь указать на ключевые слова: *громко (восхищались), читая (наслаждалась), стоя перед зеркалом, собой (любит себя)*. Таким образом, студенты приходят к выводу, что сильные положительные чувства – восторг и удовольствие – сопровождают разные процессы / состояния: человек смотрит (любуется), испытывает чувства (наслаждается) или выражает их (восхищается). Это задание лучше делать в аудитории, так как это дает возможность преподавателю сразу корректировать неточности. Глаголы написаны на доске, а под ними указывается номер значения из упражнения. После этого студентам предлагается придумать словосочетания с каждым из глаголов: чем можно любоваться, или восхищаться, или наслаждаться. Во время проверки этого задания преподаватель пишет примеры студентов на доске под глаголами, и студентам становится ясно, что лексическая сочетаемость глаголов обнаруживает как общие, так и отличные черты. Так, природой можно и любоваться, и восхищаться, и наслаждаться, но это разные процессы. Можно любоваться и восхищаться человеком (братом, преподавателем), но восхищаться умом, талантом, трудолюбием,

а любоваться красотой, изяществом, умением держаться. Можно восхищаться и наслаждаться музыкой, но любоваться ею нельзя, можно наслаждаться едой и вином, но любоваться и восхищаться ими?.. В зависимости от того, какие примеры приводят студенты, преподаватель обращает внимание на уместность или невозможность употребления того или иного глагола из синонимического ряда с тем или иным существительным.

И заключает работу на занятии выполнение задания 27, где предлагается изменить предложения так, чтобы в них можно было употребить глаголы *наслаждаться, любоваться, восхищаться*. В задании пять предложений, приведем его полностью.

1. *Я получаю огромное удовольствие от этих стихов.*

2. *Зрители с восторгом отзывались о выступлении гимнасток.*

3. *Мы с большим интересом смотрели, как юные гимнасты «ушу» выступали на сцене.*

4. *Мать с любовью смотрела на спящего ребенка.*

5. *Свежий воздух, ночная тишина доставляли мне большое удовольствие.*

Как мы видим, в этом задании проверяется не только то, как студенты усвоили значения глаголов и степень интенсивности называемого ими действия / состояния (*большое, огромное, с большим интересом, с любовью, с восторгом*), но и то, как они строят предложения, запомнили ли, что все три глагола управляют творительным падежом. Трудности может вызвать трансформация последнего предложения, в котором необходимо изменить субъект действия, но и это с помощью преподавателя удастся преодолеть. Закрепительное закрепление материала происходит при выполнении домашнего задания: составить по 2–3 предложения с глаголами *наслаждаться, любоваться, восхищаться*. Выполнение и проверка этого задания позволяет достичь высокой степени усвоения материала, что затем подтверждается на

экзамене. Индивидуальный опрос также может выявить степень сформированности лексической компетенции [1]. Если студент последовательно выполняет аудиторские и домашние задания, можно говорить об его успешном усвоении изученного синонимического ряда.

II. Изучение метафорических значений у полисемичных глаголов при работе с иностранными студентами.

Также большое внимание на занятиях при изучении лексических парадигм следует уделять изучению лексико-семантических групп слов (ЛСГ) и пересеканности семантических множеств.

Анализ семантических структур некоторых многозначных слов, объединенных по основному значению, позволяет уточнить представление о закономерностях развития метафорических значений. Прослеживается определенная взаимосвязь между тематической отнесенностью основного и характером производного метафорического значения, свойственного некоторым группам глаголов.

В иностранной аудитории это можно изучать на примере лексико-семантических групп слов [4]. Мы предлагаем остановиться на рассмотрении группы глаголов со значением *обработки*, объединенных интегральным семантическим признаком «подвергать предмет обработке для того, чтобы сделать его пригодным для дальнейшего использования либо функционирования» [9]. Глаголы обработки описывают определенный тип воздействия на структуру объекта с целью его обработки и потенциального создания нового объекта (или новой формы прежнего объекта). Во всех глаголах этой группы содержится категориальная сема обработки, но в разных лексических единицах может присутствовать и семантика разрушения, разделения, удара, которая оказывает влияние на формирование переносных значений.

Указанная ЛСГ широко используется в повседневной речи; эти слова обозна-

чают разнообразные бытовые процессы, разнообразную деятельность человека, поэтому большая часть слов принадлежит к общеупотребительной лексике, которую необходимо усвоить иностранным студентам. Кроме этого, эти глаголы очень часто используются в процессе вторичной номинации. Во внеязыковой действительности с помощью представления ситуации обработки говорящий моделирует видение других ситуаций действительности (эмоционального состояния, физического состояния, речевой деятельности) [2]. Для глаголов обработки, составляющих ядро группы, характерен целый набор переносных метафорических значений: вызвать боль или ощущение, подобное боли; психическое воздействие; репрессивное речевое или физическое воздействие, способ выражения мысли и др. Этими значениями лексемы исследуемой группы пересекаются с соответствующими ЛСГ.

Метафорические значения этих глаголов тесно взаимосвязаны друг с другом в семантических структурах. Это проявляется в словарных характеристиках слов. Так, значения «вызывать боль» и «психическое воздействие» у ряда глаголов объединены в одном толковании. Например, *точить* – «мучить, не давать покоя» (о болезни, заботе, тоске); *сверлить* – «изнурять, утомлять, мучить, беспокоить».

В то же время связь переносных значений со значением обработки не проявляется явно и отчетливо. В толкованиях слов не выявлено общих семантических признаков, которые указывали бы на эту связь.

На занятии студентам предлагается сравнить прямые и переносные значения (т. е. значения *обработки* и *вызывания боли*) у следующих глаголов: *точить* – «изготавливать, обрабатывая на токарном станке» и (перен.) «мучить, изнурять, лишать сил»; *резать* – «обрабатывать поверхность чего-либо режущим инструментом» и (перен.) «причинять резкую боль»; *сверлить* – «делать в чем-либо отверстия» и (перен.)

«причинять какую-нибудь непрерывную боль, страдание, неприятность»; *скрести* – «чистить чем-либо жестким, острым, снимая верхний слой» и (перен.) «причинять беспокойство, тревожить, мучить».

Обратившись к толковому словарю русского языка, студенты должны выделить прямые и переносные значения слов. В некоторых случаях в более слабых группах преподавателем приводятся значения слов и их сочетаемость. Далее следуют упражнения с предложениями, в которых употребляются изучаемые слова; с заданием определить, прямое или переносное значение используется в каждом конкретном примере. Преподаватель либо пишет предложения на доске, либо заранее готовит раздаточный материал.

1. *Мастер целый день стоит у станка: с утра до вечера он **точит** необходимые детали. У пожилой женщины сильно болят ноги: ревматизм **точит** ее.*

2. *Лекарства не помогают – надо **резать** нарыв. Горный воздух **режет** легкие, а от табачного дыма **режет** в глазах.*

3. *Отец делает стол и **сверлит** отверстия в доске. Андрей все время думает об экзамене, эти мысли **сверлят** ему мозг.*

4. *На кухне все было начищено, намыто: мать постоянно **скребла** сковороды и кастрюли. После неудачного выступления Ольгу **скребли** неприятные мысли.*

Анализируя эти примеры, преподаватель помогает студентам понять, что связь между этими значениями основана на ассоциациях, обусловленных представлением говорящего коллектива о соответствующих явлениях действительности. Мы видим, что у глаголов *точить*, *резать*, *сверлить*, *скрести* в основу переносного значения положено представление о болевых, неприятных ощущениях, которые могут возникнуть при сжатии, порезе и т. п. Причем признак «болевое ощущение, неприятное ощущение», выступающий в качестве общего, является для основного значения только потенциальным, так как

болевое, неприятное ощущение не обязательно сопровождает действие обработки, отраженное в этом значении.

Далее студентам предлагается составить свои предложения с анализируемыми глаголами, употребив их в прямом и переносном значении. Заслушивая примеры студентов, преподаватель проверяет, как усвоена сочетаемость слов. В прямом значении они управляют винительным падежом, и объект действия присутствует обязательно, а в переносном – часто используются односоставные безличные предложения, глаголы в которых передают разнообразные болевые ощущения. Кроме этого, при употреблении глагола в переносном значении в двусоставном предложении важен субъект действия, а не объект. Например: *в ухе постоянно сверлит; неприятная мысль сверлит день и ночь; режет в глазах; профессор режет на экзамене.*

Для закрепления и усвоения материала студенты должны дома придумать и записать как односоставные, так и двусоставные предложения с глаголами обработки в прямом и переносном значении.

В ряде случаев основанием для метафорического переноса служит признак, который не характерен для соответствующего процесса, а приписывается ему общественным сознанием. Ср.: *терпеть, разъединять на волокна*; и перен. «не давать покоя»; *мочалить – «раздирать на волокна»*; и перен. «мучить, терзать» и т. п.

Нельзя не заметить, что с глаголами исследуемой группы связаны очень разнообразные коннотации, отражающие различные представления об этих действиях. Причем сам характер конкретных ассоциаций даже у семантически близких слов в одних случаях совпадает, а в других может различаться. Например, глаголы *резать* и *пилить* передают реально довольно схожие процессы, но с ними связаны различные коннотации: резкости и боли для глагола *резать* и монотонности и нудности

для глагола *пилить*.

Таким образом, у большей части анализируемых глаголов мотивация переносных значений осуществляется на основе потенциальных сем значения обработки.

На следующих занятиях можно обратить внимание иностранных студентов на то, что эти же глаголы имеют и другие переносные значения. Например, глаголы *пилить, резать, сверлить, утюжить* имеют переносное значение, отражающее процесс репрессивного речевого воздействия. *Ее отношение к дочери безнравственно: она каждую минуту пилит бедняжку. Он человек прямой – режет правду в глаза. Она весь день свершила прислугу, грызла ее, ругалась.*

Преподаватель обращает внимание студентов на то, что многие из перечисленных глаголов имеют сниженную стилистическую окраску и используются в живой разговорной речи.

Также некоторые глаголы с интегральной семой обработки, например, *долбить, молотить, строчить, чеканить* развивают переносное значение, отражающее процессы говорения и передающее оценку содержащейся в речи информации. *Долбить* – говорить + одно и то же; *молотить* – говорить + чепуху; *строчить* – говорить + быстро и свободно; *чеканить* – говорить что-либо четко; *жевать* – говорить + невнятно, нечетко. Например: *долбит и долбит, давно уже все поняли; мелет чушь, чтобы позлить; строчит, как из автомата, поэтому невозможно усвоить сказанное; речь четкая, внятная: чеканит каждое слово.* Студентам можно предложить составить предложения с этими глаголами, употребив их в прямом значении, и определить разницу в сочетаемости слов. Необходимо запомнить, что в прямом значении указанные слова имеют двойное управление: используются в речи с винительным и творительным падежом, а в переносном значении – только с винительным. Например: *долбить* – «изготавливать, делая ударами углубление». *Долбить улей стамеской.*

Ср.: долбить таблицу умножения.

Закключение. Таким образом, на примере изучения лексических парадигм нам удалось показать специфику преподавания русского языка как иностранного на продвинутом этапе студентам-филологам, магистрантам и слушателям курсов русского языка как иностранного, чей родной язык значительно отличается от русского языка.

Это направление изучения лексического материала находится в центре внимания современной лингвистики. Необходимость обучать иностранцев, чей родной язык по грамматическому строю совершенно не похож на русский язык, работа в больших группах, формирование у студентов

представлений о лексических парадигмах, о семантических связях слов и закономерностях развития переносных значений предполагает опору не только на коммуникативный аспект методики преподавания русского языка как иностранного (который, безусловно, является ведущим), но и на семасиологический, который с опорой на когнитивный (а метафорический процесс признается нами вслед за большинством исследователей когнитивным процессом: метафора выражает и формирует новые понятия, позволяет получить новые представления и новое знание о мире [10; 11]) способствует формированию национальной языковой картины мира.

Библиографический список

1. Акишина К. А., Таргонская Е. П. Индивидуальный опрос как способ проверки знаний китайских студентов по устной речи // Актуальные проблемы изучения языка и культуры. Всероссийская научная конференция. 19–21 мая 2016 года: сборник научных статей. – СПб., 2016. – С. 100–104.
2. Баранчева Е. И. Метафоризация русских глаголов обработки как интерпретационный механизм (в сопоставлении с английским языком): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2007. – 24 с.
3. Коротких Е. Г., Носенко Н. В. Стратегии обучения иностранному языку в ситуации академического обмена // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6, № 3. – С. 462–468.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
5. Носенко Н. В., Сапрыгин Б. В. Особенности обучения китайских студентов английскому языку в условиях русскоязычной среды // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 5 (72). – С. 130–133.
6. Носенко Н. В., Сапрыгин Б. В. Сравнительно-сопоставительный анализ при обучении грамматике иностранного языка (на примере английского перфекта) // Вестник омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2018. – № 3. – С. 153–158.
7. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – 18-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 797 с.
8. Русский язык для университетов / под ред. Цай Цзяньфэн. – Пекин: Издательство исследований и образования на иностранных языках, 2012. – Ч. 6. – 217 с.
9. Труфанова М. Ю. Лексико-семантическая группа глаголов обработки в современном русском языке (парадигматика и синтагматика): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1999. – 22 с.
10. Черняк В. Д. Синонимия и лексико-грамматические классы слов // Глагол в системе языка и речевой деятельности. – Свердловск: Изд-во УГУ им. А. М. Горького, 1990. – С. 80–82.
11. Чудинов А. П. Регулярная многозначность в глагольной лексике. – Свердловск: СГПИ, 1986. – 80 с.
12. Cook V. Second Language Learning and Language Teaching. Abingdon: Routledge, 2016. – 344 p.
13. Skehan P. A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press. 1998. – 332 p.

Поступила в редакцию 29.05.2019

Targonskaya Elena Petrovna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof., Head of Intercultural Communication and Theory of Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, 2958757259@qq.com, ORCID 0000-0002-1050-7142, Novosibirsk

Trufanova Marina Yulievna

Cand. Sci. (Philol.), Assoc. Prof. of Intercultural Communication and Theory of Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University; Assoc. Prof. of Russian Languages Department, Novosibirsk State Technical University, trymar@mail.ru, ORCID 0000-0002-7951-6442, Novosibirsk

Azarova Inna Nikolaevna

Senior Lecturer of Intercultural Communication and Theory of Languages Department, Novosibirsk State Pedagogical University, inna.azarova.70@mail.ru, ORCID 0000-0002-5935-559X, Novosibirsk

THE STUDY OF LEXICAL PARADIGMS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: THE WAYS TO TRANSFER INFORMATION

Abstract. Problem and goal. The purpose of the article is to consider the specifics of teaching Russian as a non-native language to foreign students. The approach presented in the work is based on the results of research conducted by a team of practitioners of the Theory of Language and Intercultural Communication Department of NSPU.

Methodology. On the example of lexical paradigms studying, the authors show the possibility of successful mastering the vocabulary of the Russian language and semantic connections of words by advanced students; they learn to define paradigmatic, syntagmatic and associative connections between the words of a foreign language. In the classroom, the teacher uses a variety of tasks for learning and securing lexical material. It is assumed that the sequential execution of all types of work: defining the meaning of the word, drawing up the phrases with it and transforming sentences using the learned vocabulary will lead to successful mastery of lexical paradigms by students, as well as intersectability of semantic sets. In addition, the analysis of the semantic structures of some multi-valued words, united by the basic meaning, allows clarifying the idea of the metaphorical meanings' patterns of development.

In conclusion, it is considered that the formation of students' ideas about the lexical paradigms and patterns of development of portable values implies a reliance on the communicative, semasiological and cognitive aspects of studying Russian as a foreign language and provides new insights and new knowledge about the world. The above said could help to engage the students in the dialogue of cultures of different languages in their structure and, therefore, the presented methodology provides a faster and deeper understanding of the vocabulary of the language being studied.

Keywords: Russian as a foreign language, lexical paradigm, semantic sets, synonymic rows.

References

1. Akishina, K. A., Targonskay, E. P., 2016. Individual survey as a way to test the knowledge of Chinese students by speaking. Actual problems of learning language and culture. All-Russian Scientific Conference. May 19–21. A collection of scientific articles. St. Petersburg, pp. 100–104. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Barancheeva, E. I., 2007. Metaphorization of Russian verbs of processing as an interpretative mechanism (in comparison with the English language). Novosibirsk, 24 p. (In Russ.)
3. Korotkikh, E. G., Nosenko, N. V., 2016. Strategies for learning a foreign language in the situation of academic exchange. Professional education in the modern world, Vol. 6, No. 3, pp. 462–468. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Yartseva, V. N., 1990, ed. Linguistic encyclopedic dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia Publ., 685 p. (In Russ.)
5. Nosenko, N. V., Saprygin, B. V., 2018.

Features of teaching Chinese students English in the Russian-speaking environment. *World of Science, Culture, Education*, No. 5 (72), pp. 130–133. (In Russ., abstract in Eng.)

6. Nosenko, N. V., Saprygin, B. V., 2018. Comparative analysis in teaching foreign language grammar (example of English Perfect Tense). *Bulletin of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian studies*, No. 3, pp. 153–158. (In Russ., abstract in Eng.)

7. Ozhegov, S. I., 1986. *Dictionary of the Russian language*. Moscow: Russian language Publ., 797 p. (In Russ.)

8. Jianfeng, Cai, 2012, ed. *Russian language for universities*. Beijing: Publishing House of Research and Education in Foreign Languages Publ., Iss. 6, 217 p. (In Russ.)

9. Trufanova, M. Yu., 1999. Lexical-semantic group of verbs of processing in modern Russian (paradigmatics and syntagmatics). *Novosibirsk*, 22 p. (In Russ.)

10. Chernyak, V. D., 1990. Synonymy and lexical-grammatical classes of words. *Verb in the language system and speech activity*. Sverdlovsk: USU Publ., pp. 80–82. (In Russ.)

11. Chudinov, A. P., 1986. Regular polysemy in verbal vocabulary. Sverdlovsk: SSPI Publ., 80 p. (In Russ.)

12. Cook, V., 2016. *Second Language Learning and Language Teaching*. Abingdon: Routledge Publ., 344 p. (In Eng.)

13. Skehan, P., 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press Publ., 332 p. (In Eng.)

Submitted 29.05.2019

Ситников Александр Сергеевич

Директор школы № 216 г. Новосибирска, sitnikoffs@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8677-2711, Новосибирск

УЧАСТИЕ В СОЦИАЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. Проблема и цель. Динамично развивающееся общество ставит перед системой образования новые задачи. Одной из важнейших является воспитание нового поколения активных, инициативных и ответственных граждан. В статье рассматриваются теоретические основы формирования социальной мобильности в процессе проектирования. Цель работы – показать возможности использования социального проектирования для повышения показателей социальной мобильности старшеклассников.

Теоретические основы. Раскрыта сущность социального проектирования, обозначены его признаки и выявлены ресурсы влияния социального проектирования на социальную мобильность личности. Описаны личностные характеристики учащихся, необходимые для участия в социальном проектировании. Определены специфические качества социально-мобильной личности, развитию которых способствует участие старшеклассников в социальном проектировании.

Анализ результатов. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, проведенной с учащимися 9–11 классов в течение 2015–2017 гг., с примерами наиболее значимых проектов, реализованных старшеклассниками. Проанализированы изменения, произошедшие с учащимися в контрольной и экспериментальной группах. Было выяснено, что участие старшеклассников в социальном проектировании способствует качественным изменениям, необходимым для социально-мобильной личности. Учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали положительную динамику в показателях готовности решения проблем и принятия ответственности за принятые решения.

Ключевые слова: проектная деятельность, социальное проектирование, социальная мобильность, старшеклассники, педагогические условия.

Проблема и цель. Тема социального проектирования получила свое распространение в научной среде в 2000-е гг. За последние двадцать лет написано более 50 диссертаций по этой теме только в рамках исследований педагогических наук. Это можно объяснить высокой эффективностью обозначенного вида деятельности в решении образовательных задач, а также тем, что освоение основ проектной деятельности сейчас является официальным требованием для любой школы. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего образования (ФГОС ОО), обязательным результатом является формирование у обучающихся

основ культуры исследовательской и проектной деятельности, а также навыков разработки, реализации и общественной презентации результатов предметного или межпредметного учебного проекта или исследования, направленного на решение научной, личностно и (или) социально значимой проблемы.

Начиная с 1-го класса, учащиеся на простых примерах изучают особенности проектной деятельности. Основная цель таких учебных проектов – развитие познавательной активности учащихся. По мере взросления содержание деятельности усложняется, и в перспективе старшеклассники должны быть способны на самостоятель-

ное создание и реализацию социального проекта.

Включение старшеклассников в социальное проектирование способствует решению множества воспитательных задач: развитие социального интереса, формирование готовности к разновозрастному общению, стимулирование волонтерской деятельности и т. п. Вместе с тем, такой проблеме, как формирование социальной мобильности старшеклассников в процессе подготовки и реализации социальных проектов, уделяется недостаточное внимание.

Целью статьи является научное обоснование участия старшеклассников в социальном проектировании как условия формирования их социальной мобильности.

Теоретические основы формирования социальной мобильности в процессе проектирования. Вопросы социального проектирования изначально рассматривались в рамках социологии. Учеными изучались принципы социального планирования и проектирования в качестве эффективных механизмов управления различными объектами – от целого региона до детского сада (Т. А. Дедушкина, В. В. Корнилов, Ю. П. Шестопалов).

Социальное проектирование рассматривалось в педагогической науке прежде всего как возможность для формирования и развития гражданской активности, укрепления гражданской позиции студентов (О. Е. Бочаров, О. Н. Малова). Для начала необходимо раскрыть сущность социального проектирования и выявить его ресурсы для формирования социальной мобильности. В. И. Курбатов рассматривал социальное проектирование с позиции научно-теоретической и предметно-практической деятельности. В результате он пришел к выводу, что социальное проектирование – это научно-теоретическая и одновременно предметная практическая деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений

на основе социального предвидения, прогнозирования и планирования социальных качеств и свойств, являющихся значимой социальной потребностью [4]. Социальная мобильность – это подвижность, способность к быстрому и скорому передвижению и действию, готовность и способность к принятию гибких решений и осознанность ценности мобильности для свободы действий. Таким образом, участники социального проектирования должны обладать не только определенными теоретическими знаниями, но и конкретными личностными характеристиками необходимыми для его реализации. Можно допустить, что социальная мобильность является одной из важнейших характеристик субъектов проектной деятельности.

В системе общего образования социальный проект можно рассматривать как самостоятельную задуманную, проработанную и осуществленную деятельность команды учащихся, направленную на практическое разрешение определенной социально-значимой проблемы, решение которой произведет предполагаемый социальный эффект [1]. Можно добавить, что полученный результат школьники достигнут в том числе за счет конструктивного взаимодействия с окружающим социумом. Взаимодействие с окружающим социумом, в свою очередь, не может быть осуществлено без накопления опыта социальной мобильности.

Социальный проект является самым сложным элементом социального проектирования, конечным итогом деятельности, его предваряют социальная проба и социальная практика, в том числе и практика социальной мобильности. Главным отличием именно проекта от остальных форм организации деятельности является его практическая направленность на определенный социальный результат, конечный итог – это всегда какое-то изменение, мобильность [5].

Также социальный проект обладает определенными характерными признака-

ми, связанными с социальной мобильностью [7]:

1) цель, которая предполагает изменение социальной ситуации, решение социальной проблемы, появление чего-то нового, социального по своему значению;

2) подвижность, т. е. установленные сроки от начала и до завершения;

3) социальная активность субъектов социального проектирования;

4) наличие определенных ресурсов, в том числе социальной мобильности;

5) измеряемый (мобильный) социально значимый продукт или результат.

Еще одним признаком социального проекта является командный характер работы участников. Для его полноценной реализации необходимо привлечение различных стратегических партнеров, заинтересованных в достижении общего результата. Это также связано с накоплением опыта социальной мобильности, так как объектом социального проектирования являются системы, процессы организации социальных связей, взаимодействий, включенных в проектную деятельность.

В проблемное поле социального проектирования попадают объекты самой различной природы, стимулирующие социальную мобильность:

1) средства и предметы труда, социальная технология, средства жизни, духовная культура, социальная деятельность и т. п.;

2) человек как общественный индивид и субъект исторического процесса и социальных отношений с его потребностями, интересами, ценностными ориентациями, социальным статусом, ролями в системе отношений;

3) различные элементы и подсистемы социальной структуры общества (трудовые коллективы, регионы, социальные группы и т. д.);

4) разнообразные общественные отношения (политические, идеологические, управленческие, эстетические, нравственные, семейно-бытовые, межличностные

и т. п.);

5) элементы образа жизни (жизненные позиции, способы жизнедеятельности, качество и стиль жизни и т. п.).

Без опыта социальной мобильности включить осознанно в проект все эти характеристики будет затруднительно.

Вместе с тем для формирования социальной мобильности в рамках социального проектирования у самих участников должны присутствовать определенные личностные характеристики. Ю. М. Царапкина предлагает следующие общие качества, необходимые для учащихся, реализующих проектную деятельность [6]:

– компетентность, т. е. соответствие требованиям, предъявляемым к разработке проекта;

– активность, которая подразумевает, что учащиеся должны действовать напористо и энергично;

– инициативность как творческое проявление активности, которое заключается в выдвижении предложений и идей;

– общительность как готовность общаться с людьми, потребность иметь контакты;

– сообразительность, т. е. способность видеть сущность явлений, выделять причины и их следствия, акцентировать внимание на главном;

– настойчивость как проявление упорства, силы воли, умение доводить дело до конца;

– самообладание как способность осуществлять самоконтроль над своими чувствами и контролировать свое поведение в ситуациях различного уровня;

– работоспособность, т. е. Выносливость и способность проводить напряженную работу;

– наблюдательность – умение выделять главное и подмечать различные детали;

– самостоятельность как независимость в своих суждениях, а главное – умение брать на себя ответственность;

– организованность как способность

планирования своей деятельности.

В качестве специфических качеств, связанных с социальной мобильностью, можно выделить:

- широту охвата проектом социального пространства, что свидетельствует о сформированности готовности старшеклассников к горизонтальной мобильности;

- стремление занять лидирующие позиции, что показывает готовность старшеклассников к продвижению по социальной лестнице, т. е. готовность к вертикальной мобильности.

В качестве показателя сформированности первого качества нами признается получение опыта мобильности пространстве-времени; в качестве второго – принятие на себя ответственности и отказ от стратегии «бегства / избегания». Методом сбора эмпирического материала стал копинг-тест Лазаруса.

Анализ опытно-экспериментальной работы по включению старшеклассников в социальное проектирование. Внедряя это условие в опытно-экспериментальную работу, мы организовали для ЭГ несколько внеурочных мероприятий с участием представителей внешнего социума. Для отработки навыков проектирования учащиеся 9-х классов приняли участие в проекте «Z-предприниматель». Под руководством опытного наставника-бизнесмена они должны были через 2 месяца обучения создать социальный проект в виде коммерчески успешного продукта. Затем у старшеклассников появилась возможность реализовать полученные знания на практике. В итоге победил проект, главной целью которого была помощь людям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Старшеклассники предложили установить автоматы по приему одежды, которую потом можно было бы распределять между нуждающимися, взамен человек получал определенное количество баллов, которые мог бы обменять на скидку у партнеров проекта. В качестве ресурса вертикальной

социальной мобильности при подготовке и реализации проекта выступали отношения с предпринимателем, являющимся образцом продвижения человека по служебной лестнице.

Наиболее интересным из реализованных проектов, направленных на формирование опыта горизонтальной социальной мобильности старшеклассников, является совместный проект ученического самоуправления МБОУ СОШ № 1 и общественной организации «Привет велосипед!». Основная суть проекта состояла в создании безопасной велосипедной среды вокруг школы, так как половина учащихся проживает в непосредственной близости от школы и многие из них активно используют велосипед для поездок по району. Для удобства велосипедистов на территории школы была организована велопарковка на 20 мест. Старшеклассники в рамках проекта выступили в качестве экспертов по созданию карты местности, исследуя территорию микрорайона на предмет ее доступности для пешеходов и велосипедистов. Также они помогали общественникам в создании и обработке анкет для всей школы. На основании анкет были созданы буклеты безопасного движения на велосипеде. Позднее была составлена карта возможных улучшений с нанесением проблемных мест. В благодарность за сотрудничество общественная организация провела несколько бесплатных мероприятий для младших классов совместно с ученическим самоуправлением по профилактике ДТП с участием велосипедистов.

Самым креативным и ресурсным с точки зрения формирования как горизонтальной, так и вертикальной социальной мобильности получился проект по преобразованию пространства школьного стадиона. Для того чтобы придать спортивной площадке современный вид, в рамках обмена опытом были приглашены художники из Германии, работающие в уличном стиле «граффити». Совместными усилиями серые стены были

превращены в настоящий арт-объект уличного искусства. Также были организованы совместные встречи учащихся, изучающих немецкий язык, и его носителей. Стоит отметить, что даже через год, несмотря на полное отсутствие освещения и видеонаблюдения, ни один из элементов граффити не был испорчен.

Обсуждение результатов. Опытно-экспериментальная работа проводилась в течение трех лет (2015–2017 гг.) и позволила сделать следующие выводы:

1) включение старшекласников в социально-активную деятельность привело к положительным изменениям, связанным с развитием социальной мобильности в пространстве-времени;

2) повысилась ответственность, и наблюдался отказ старшекласников от стратегии «бегства / избегания».

Проиллюстрируем выводы эмпирическими данными, полученными в экспериментальной и контрольной группах на начальном и итоговом этапах исследования.

Если на начальном этапе опытнo-экспериментальной работы показатель мобильности в пространстве-времени социального проекта у старшекласников КГ и старшекласников ЭГ был практически идентичными (6 % и 9 % старшекласников соответственно показали высокий уровень готовности реализовывать проекты в открытом социуме), то на итоговом этапе высокий уровень мобильности в пространстве-времени продемонстрировали 38 % ЭГ и только 12 % КГ.

Старшекласники ЭГ на итоговом этапе стали увереннее брать ответственность на себя, демонстрируя высокий уровень вер-

тикальной социальной мобильности. Динамика использования этой стратегии в ЭГ обнаружилась у 78 % старшекласников, в КГ показатели практически не изменились и остались на уровне 19 %. Количество старшекласников, сильно переживающих из-за ответственной деятельности, а соответственно и избегающих ее, сократилось в КГ с 42 % до 36 %, в ЭГ – с 38 % до 22 %.

Использование модели «бегство-избегание» связано, прежде всего, с преодолением негативных переживаний в связи с трудностями за счет реагирования по типу уклонения: отрицания проблемы, фантазирования, неоправданных ожиданий, отвлечения и т. п. При выборе этой стратегии в качестве основной могут наблюдаться инфантильные формы поведения в стрессовых ситуациях. Общее число старшекласников, предпочитающих ранее активно использовать указанную копинг-стратегию, сократилось в КГ с 37 % до 32 %, а ЭГ – почти вдвое с 34 % до 19 %.

Итак, опытнo-экспериментальным путем доказано, что в ситуации включения старшекласников в социальное проектирование повышаются показатели сформированности социальной мобильности – учащиеся начинают самостоятельно принимать необходимые на их взгляд решения, выбирать наиболее актуальные проблемы для решения, искать партнеров для реализации намеченных целей, расширять пространство реализации социального проекта, демонстрировать качества мобильной личности, способной освоить и предугадать новые социальные роли в рамках очередного проекта.

Библиографический список

1. *Акимова Т. Н.* Социальное проектирование обучающихся во внеурочной и внешкольной деятельности [Электронный ресурс] // *ЧиО.* – 2017. – № 1 (50). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-proektirovanie-obuchayuschih-sya-vo->

[vneurochnoy-i-vneshkolnoy-deyatelnosti](https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-proektirovanie-obuchayuschih-sya-vo-vneurochnoy-i-vneshkolnoy-deyatelnosti) (дата обращения: 15.04.2019).

2. *Джурицкий А. Н.* Практики социального и гражданского воспитания в общеобразовательной школе России // *Сибирский педагогический журнал.* – 2018. – № 3. – С. 15–20.

3. *Евсеева Е. А.* Особенности формирования социальной мобильности обучающихся вуза [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. – 2017. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnoy-mobilnosti-obuchayuschih-sya-vuza> (дата обращения: 12.04.2019).

4. *Курбатов В. И.* Математические методы социальных технологий: учеб. пособие. – М.: Вузovская книга, 2010. – 256 с.

5. *Расчетина С. А., Лаврентьева З. И.* Теоретические предпосылки исследования социальных проблем детства и способов их решения в процессе профессионального социально-педагогического образования // Современное детство: психолого-педагогическая поддержка семьи и развитие образования: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – М., 2018. – С. 139–147.

6. *Царанкина Ю. М.* Педагогические условия подготовки будущих педагогов профессионального обучения по сельскохозяйственным специальностям: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Пенза, 2007. – 21 с.

7. *Филоненко В. И.* Современное российское студенчество в транзитивном обществе: противоречия и парадоксы социализации: автореф. дис. ... д-ра социол. наук. – Тюмень: ЮФУ, 2009. – 48 с.

8. *Усова С. Н.* Требования к подготовке учителя в свете концепции модернизации российского образования на период до 2010 года // Педагогическое образование и наука. – 2003. – № 2. – С. 4–6.

9. *Barth Roland S.* Teacher Leader // Phi Delta Kappan. – 2001. – Vol. 82, № 6. – P. 443–449.

10. *Crawford C., Erve L. V.* Does Higher Education Level the Playing Field? Socio-Economic Differences in Graduate Earnings // Education Sciences. – 2015. – № 4. – P. 380–412.

Поступила в редакцию 05.06.2019

Sitnikov Alexander Sergeevich

Director of MAOU SOSH No. 216, city of Novosibirsk, sitnikoffs@ngs.ru, ORCID 0000-0001-8677-2711, Novosibirsk

PARTICIPATION IN SOCIAL PROJECT AS A CONDITION FOR THE FORMATION OF SOCIAL MOBILITY OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. Problem and objective. A dynamically developing society poses new challenges to the education system. One of the most important is the education of a new generation of active, proactive and responsible citizens. The article deals with the theoretical basis of the formation of social mobility in the project process. The purpose of the work is to show the possibility of using social project to improve the indicators of social mobility of high school students.

Theoretical bases. The essence of social project is revealed, its signs are project and resources of influence of social project on social mobility of the personality are revealed. Personal characteristics of students necessary for participation in social project are described. The specific qualities of social and mobile personality, the development of which contributes to the participation of high school students in social project.

Analysis of results. The results of experimental work carried out with students in grades 9-11 during 2015–2017, with examples of the most significant projects implemented by high school students. The changes that occurred with students in the control and experimental groups are analyzed. It was found that the participation of high school students in social project contributes to the qualitative changes necessary for social and mobile personality. Students of the experimental

group demonstrated positive dynamics in terms of readiness to solve problems and responsibility for decisions.

Keywords: project activity, social project, social mobility, high school students, pedagogical conditions.

References

1. Akimov, T. N., 2017. Social design of students in extracurricular and extracurricular activities [online]. Chio, No. 1 (50). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-proektirovanie-obuchayuschih-sya-vo-vneurochnoy-i-vne-shkolnoy-deyatelnosti> (accessed: 15.04.2019). (In Russ.)
2. Dzhurinsky, A. N., 2018. Practices of social and civil education in the secondary school of Russia [online]. Siberian pedagogical journal, No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiki-sotsialnogo-i-grazhdanskogo-vospitaniya-v-obshchobrazovatelnoy-shkole-rossii> (accessed: 11.03.2019). (In Russ.)
3. Evseeva, E. A., 2017. Features of formation of social mobility of students of the University [online]. Bulletin of Kostroma state University. Series: Pedagogy. Psychology. Sotsiogenetiki, No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-sotsialnoy-mobilnosti-obuchayuschih-sya-vuza> (accessed: 12.04.2019). (In Russ.)
4. Kurbatov, V. I., 2010. Mathematical methods of social technologies. Studies. benefit. Moscow: University book Publ., pp. 112. (In Russ.)
5. Raschetina, S. A., Lavrentieva, Z. I., 2018. Theoretical prerequisites for the study of social problems of childhood and ways to solve them in the process of professional socio-pedagogical education. Modern childhood: psychological and pedagogical support of the family and the development of education: materials of the first all-Russian scientific and practical conference. Institute of study of childhood, family and education of the Russian Academy of education, pp. 139–147. (In Russ.)
6. Tsarapkina, Yu. M., 2007. Pedagogical conditions for the training of future teachers of vocational training in agricultural specialties. Penza, 21 p. (In Russ.)
7. Usova, S. N., 2003. Requirements for teacher training in the light of the concept of modernization of Russian education for the period up to 2010. Pedagogical education and science, No. 2, pp. 4–6. (In Russ.)
8. Filonenko, V. I., 2009. Modern Russian students in a transitive society: contradictions and paradoxes of socialization. Tyumen: SFU Publ., 48 p. (In Russ.)
9. Barth, Roland S., 2001. Teacher Leader. Phi Delta Kappan, Vol. 82, No. 6, pp. 443–449. (In Eng.)
10. Crawford, C., Erve, L. V., 2015. Does Higher Education Level the Playing Field? Socio-Economic Differences in Graduate Earnings. Education Sciences, No. 4, pp. 380–412. (In Eng.)

Submitted 05.06.2019

Шулаков Алексей Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта, Новосибирский государственный университет экономики и управления, shulaaaleks@ngs.ru, ORCID 0000-0001-6034-6124, Новосибирск

ВОСПИТАНИЕ ЦЕННОСТЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. Проблема и цель. В статье актуализируется проблема повышения мотивации у студентов к занятиям физической культурой за счет воспитания ценностей физической культуры, позволяющих им проектировать оптимальные жизненные траектории с учетом здоровьесберегающих ресурсов.

Цель статьи – с позиций системного подхода раскрыть механизмы воспитания ценностей физической культуры у студентов экономического вуза для последующего проектирования жизненной стратегии с учетом здоровьесберегающих ресурсов.

Методология. Методическую основу воспитания ценностей физической культуры составляют системный и аксиологический подходы.

Использование системного подхода позволяет раскрыть механизм воспитания ценностей у студентов как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, представляющих единое целое.

В свою очередь, аксиологический подход позволяет рассматривать студента как активного субъекта образовательной деятельности, высшую ценность общества и самоцель общественного развития.

Воспитание ценностей физической культуры в статье раскрывается через механизм идентификации и ориентации. Необходимо указать, что механизм идентификации позволяет студентам идентифицировать себя с личностью с активной жизненной позицией, ответственной за построение своей жизненной траектории и управлению ею. Использование механизма ориентации в процессе занятий по физической культуре позволяет воспитать у студентов традиционные ценности, которые они приняли в образовательных учреждениях и в семье до обучения в вузе.

Таким образом, использование механизмов воспитания ценностей физической культуры у студентов на занятиях по физической культуре позволяет сформировать полноценную здоровую личность с активной жизненной позицией, ответственную за построение своей жизненной траектории с учетом здоровьесберегающих процессов.

Ключевые слова: ценности, мотив, механизм идентификации, механизм ориентации.

Научная экспозиция, введение в проблему. Популяризация массовой физической культуры и здорового образа жизни, забота о здоровье граждан выдвигаются в качестве главных приоритетов внутренней политики государства.

Акцентируя внимание на молодых людях, отметим возросшую роль высшей школы как социального института, формирующего не только компетентного специалиста, но и полноценную, здоровую

личность. Приоритетными направлениями социальной политики вуза становится формирование идеологии здорового образа жизни всех участников образовательного процесса, создание условий, необходимых для успешного выполнения здоровьесберегающей деятельности с учетом новых запросов и потребностей государства и общества в целом.

Отметим то, что физическая культура в высшем учебном заведении рассматри-

вается как система, характеризующаяся устойчивостью структуры, интегрированностью элементов и определенной изменчивостью их функций, имеющей свою логику развития.

Подчеркнем, что к элементам системы физической культуры в вузе можно отнести подсистему социальных связей конкретных индивидов, социальных групп и общностей, а также образцов деятельности и поведения людей, подсистемы нормативно-правовой и учебно-материальной базы.

Констатируем факт того, что характерной особенностью построения системы физической культуры в вузе является наличие подсистемы ценностей, норм, идеалов.

Развитие подсистемы ценностей предполагает наличие у обучающихся представлений о целях и нормах физической культуры, вовлечение их в сферу здорового образа жизни, соответствия интересов требованиям общества в рамках физического воспитания.

Поэтому задачей исследования является определение механизмов воспитания ценностей физической культуры, позволяющих студентам проектировать оптимальные жизненные траектории с учетом здоровьесберегающих процессов.

Исследовательская часть. В процессе определения механизмов воспитания ценностей физической культуры, учитывали мнение М. С. Кагана, который в своей работе констатируя связи ценностей и деятельности человека, указывает на растворение ценностей в структуре деятельности, что не дает истинного представления об их роли [5].

С учетом того, что ценности растворяются в деятельности, для выявления их истинной роли в процессе исследования были рассмотрены работы П. К. Анохина и А. Н. Леонтьева [1; 7].

Анализ работы А. Н. Леонтьева, раскрывающей сущность деятельности с позиций психологического подхода, показал, что основополагающим в структуре деятельности являются мотивы, благодаря ко-

торым у субъекта формируется цель, определяются действия, операции, что должно привести к ожидаемому результату.

В свою очередь, с позиции П. К. Анохина, мотив также является основополагающим компонентом в процессе принятия решения и достижения оптимального результата.

Отметим, что мотивы у субъекта определяются с учетом потребностей и воспитанных ценностей. Поэтому в образовательном процессе у преподавателей должно быть понимание того, что воспитание ценностей физической культуры соответственно повышает эффективность здоровьесберегающей деятельности.

Констатируем факт того, что задача педагогических работников по физической культуре в экономическом вузе заключается не только в проведении практических занятий, но и в воспитании ценностей физической культуры как в учебное, так и вне учебное время.

Соответственно педагогические работники должны владеть соответствующими техниками и механизмами воспитания ценностей физической культуры в целях формирования полноценной, здоровой личности с активной жизненной позицией, ответственной за построение своей жизненной траектории.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы (А. В. Кирьякова, В. Г. Леонтьев, Е. С. Полякова и др.) выявил наиболее эффективные механизмы воспитания ценностей, к которым необходимо отнести механизм ориентации и механизм идентификации [2; 4; 6; 8–11].

Укажем, что в работе А. В. Кирьяковой механизм ориентации раскрывается как «поиск потребности, которая при встрече с объектом поиска дополняется необходимостью оценки и выбора данного объекта как значимого, имеющего личностный смысл или в этом случае определяющего цель – проекцию, где и зачем необходима присвоенная ценность» [6, с. 61].

Подчеркнем, что для процесса ориента-

ции характерны следующие этапы:

– на первом этапе личностью осуществляется присвоение ценностей общества. У личности формируется ценностное отношение к явлениям окружающей действительности, происходит становление и развитие ценностных ориентаций;

– необходимо отметить, что на втором этапе преобразование личности происходит на основе присвоения ценностей. В этот период происходит самопознание, самооценка личности, формируется образ «Я». В процессе развития ценностного отношения к миру включается переоценка ценностей, их большая дифференциация. Теоретическим основанием этой фазы выступает психологическая теория «Я – концепции»;

– в рамках третьего этапа у личности устанавливается система ценностей, в основе которой целеполагание и проектирование. Процесс ориентации приобретает пространственно-временную трехмерность, что способствует устремлению ценностных ориентаций и самосознания в будущее и формированию жизненной перспективы личности.

В процессе проведения занятий по физической культуре у студентов экономических вузов педагогическими работниками был адаптирован механизм ориентации в воспитании ценностей. Адаптация осуществлялась с позиций технологического подхода, для которого характерны целеполагание, операционно-деятельностный и результативный компоненты.

Также отметим, что на этапе целеполагания перед педагогическими работниками кафедры стояла задача по присвоению ценностей физической культуры у студентов первого курса. Формирование ценностного отношения к физической культуре осуществлялось в процессе чтения лекций и методико-практических занятий. Задача преподавателей, читающих лекцию, состояла в том, чтобы студенты были включены в процесс и проявляли активность. Для этого, как правило, педагогические

работники использовали интерактивные методы, предполагающие решение проблемных задач: обсуждение видеоматериала, ведение диалога. В качестве примера: педагогический работник демонстрировал мультфильм «Ваше здоровье», а после демонстрации разбирали ценность «Здоровье» и его составляющие: физическое, социальное и психическое. В свою очередь, присвоение ценностей физической культуры в процессе методико-практических занятий рассматривалось через вопросы двигательной активности, функционирования организма человека, способах сбережения здоровья. В процессе проведения занятий выстраивались межличностные отношения и личное самоутверждение.

В дальнейшем после организации процесса усвоения студентами социально значимых ценностей преподаватели направляли вектор воспитания на превращение этих ценностей в содержательные элементы их ценностных представлений, формируя образ «Я» с учетом физических возможностей студентов.

С учетом третьего этапа задача педагогических работников на старших курсах в процессе проведения занятий совместно со студентами состояла в формировании умения целеполагания и проектирования жизненной траектории личности с учетом ценностей физической культуры. Актуальным в процессе формирования умений является понимание студентами такой ценности, как ответственность. Ответственность за свое будущее и свою жизнь. Формирование ценностей осуществляется посредством каналов прямого воспитательного воздействия. Автоматически, сами по себе, ценности реального образа жизни еще не обеспечивают воспитание ценностей физической культуры, а только создают возможности такого формирования. Целенаправленной воспитательной деятельностью педагогов реализуется превращение этих возможностей в действительность, поэтому так важно педагогическим работникам погружаться в процессы

воспитания с соответствующими знаниями механизмов ориентации и идентификации.

В свою очередь, механизм идентификации предполагает процесс формирования ценностного отношения за счет постепенного отождествления личности с конкретной профессиональной группой; влияние на формирование ценностно-смысловой системы личности в процессе интернализации ценностей выбранной профессии как системы представлений, общих для людей одного профессионального сообщества [9]. В соответствии с пониманием процесса идентификации, представленного в работе Е. С. Полякова, в период проведения консультаций педагогические работники объясняют студентам факторы, негативно влияющие на выполнение профессиональных обязанностей либо положительно с учетом ценностей физической культуры.

Укажем, что идентификация есть механизм развития личности путем присвоения всесторонней человеческой сущности или, как ее определяет Философский словарь, – это уподобление, отождествление с кем-либо, чем-либо. В нужном нам контексте данное понятие выражает отождествление человеком самого себя с другими людьми на основе установления общих ценностей, эмоциональных переживаний, структуры и направленности внутреннего мира. Идентификация означает также способность сохранения человеком на протяжении всей жизни единства своего «Я», своей «самости», ощущения пространственно-временных границ своей телесной организации как единого целого [3].

Используя механизм идентификации в воспитании ценностей студентов, отметим, что воспитание осуществляется за счет отождествления студента с педагогическими работниками кафедры физического воспитания либо со спортсменами, достигшими определенного уровня признания в том или ином виде спорта, а в последующем, реализовавшие себя в бизнесе либо в государственных структурах.

Поэтому в целях эффективности процесса идентификации в вузе и на кафедре физического воспитания и спорта организуются мероприятия с привлечением видных бизнесменов или государственных служащих, в прошлом активных спортсменов.

Обобщение действий в процессе механизма идентификации показывает, что активность механизма идентификации во многом связана с теми событиями и мероприятиями, которые попадают в поле оценки студентов, зависит от способа организации рефлексии и эмоционального насыщения акта отношения. Особенно важно, что в процессе идентификации студенты зачастую ставят себя на место авторитетного субъекта профессиональной деятельности, который пользуется у них авторитетом: погружаются в его смысловое поле, осуществляют сопереживание и присвоение его смыслов, восприятие ценностных оснований поступка в сложных ситуациях.

В дальнейшем на кафедре физического воспитания и спорта с учетом рассмотренных механизмов было проведено исследование, подтвердившее необходимость применения механизмов ориентации и идентификации в целях воспитания ценностей физической культуры. Использовались методы анкетирования и интервьюирования. Для опроса привлекались студенты первого и третьего курса, в начале зимнего семестра соответственно. В процессе анкетирования было задано 3 вопроса:

- 1) как вы понимаете понятие ценности физической культуры?
- 2) какие ценности физической культуры вы знаете?
- 3) перечислите составляющие Здоровья.

По результатам анкетирования, у 32 % и 38 % студентов первого и третьего курса соответственно есть понимание понятия ценности физической культуры, 68 % и 62 % затруднились ответить либо сказали, что не понимают. По результатам ответа на второй вопрос 36 % и 42 % пере-

числили основные ценности физической культуры, 64 % и 58 % затруднились перечислить либо не перечислили. Составляющие здоровья перечислили 16 % студентов первого курса и 18 % студентов третьего курса, 84 % и 82 % не смогли перечислить составляющие здоровья. В процессе интервьюирования студентам был задан вопрос: «Каким вы себя видите через 10 лет?» Укажем, что смысл вопроса состоял в умении студентов выстроить жизненную траекторию с учетом их знаний о физической культуре и здоровье. Отметим, что 24 % обучающихся первого курса и 26 % обучающихся третьего построили жизненную траекторию с учетом знаний о физической культуре и здоровье, взяли ответственность за свою жизнь.

В последующем со студентами первого курса преподавателями кафедры выстраивались отношения в процессе учебной и внеучебной деятельности с учетом рассмотренных механизмов ориентации и идентификации. По окончании семестра в процессе промежуточной аттестации

у студентов был проведен повторный срез знаний ценностей физической культуры. Анализ проведенного опроса показал, что понимание понятия ценности физической культуры повысилось до 68 %, основные ценности физической культуры перечислили 72 %, составляющие здоровья назвали 54 % студентов первого и третьего курсов. Подчеркнем, что 56 % студентов после использования механизмов ориентации и идентификации спроектировали жизненную траекторию с учетом здоровьесберегающих процессов.

Заключение. Таким образом, представленные механизмы ориентации и идентификации позволяют в процессе учебной и внеучебной деятельности воспитать у студентов ценности физической культуры. Воспитание ценностей физической культуры играет существенную роль в формировании полноценной здоровой личности с активной жизненной позицией, ответственной за построение своей жизненной траектории и управлению ею.

Библиографический список

1. *Анохин П. К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
2. *Волочков А. А.* и др. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества: коллективная монография. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 197 с.
3. *Грицанов А. А., Абушенко В. Л., Можейко М. А., Румянцева Т. Г.* Философский словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.philosophi-terms.ru/> (дата обращения: 03.04.2019).
4. *Гурьев С. В.* Проблемы развития физической культуры и спорта в новом тысячелетии [Электронный ресурс]: материалы VI международной научно-практической конференции, 28 февраля 2017 г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: РГППУ, 2017. – 525 с.
5. *Каган М. С.* Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.
6. *Кирьякова А. В.* Теория ориентации личности в мире ценностей: моногр. – Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. – 232 с.
7. *Леонтьев А. Н.* Потребности, мотивы и эмоции. – М.: МПГУ, 1971. – 40 с.
8. *Леонтьев В. Г.* Мотивация и психологические механизмы ее формирования. – Новосибирск: Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. – 264 с.
9. *Полякова Е. С.* Образование и идеологическая идентичность: особенности взаимодействия в российском обществе: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Нижний Новгород, 2013. – 150 с.
10. *Руденко А. М.* Основы психологии и педагогики: общие вопросы. – Ростов н/Д.: Феникс, 2015. – 125 с.
11. *Young K.* Motivation and emotion. – N.Y., 1961.

Поступила в редакцию 15.04.2019

Shulakov Alexey Vladimirovich

Cand. Sci. (Pedagog.), Assist. Prof. of Physical Education and Sports, Novosibirsk State University of Economics and Management, shulaaaleks@ngs.ru, ORCID 0000-0001-6034-6124, Novosibirsk

TEACHING VALUES OF PHYSICAL CULTURE IN STUDENTS OF THE ECONOMIC UNIVERSITY IN THE PROCESS OF CONDUCTING CLASSES

Abstract. Problem and goal. The article deals with the problem of increasing students' motivation to physical training by educating the values of physical culture, allowing them to design optimal life trajectories taking into account health-saving resources.

The purpose of the article – from the standpoint of a systematic approach to reveal the mechanisms of education of values of physical culture in students of economic University, for the subsequent design of life strategy, taking into account health-saving resources.

Methodology. The methodological basis for the development of values of physical culture in the process of training are systematic and axiological approaches.

The use of a systematic approach allows to reveal the mechanism of values education among students as a set of interrelated and interdependent components representing a single whole.

In turn, the axiological approach allows us to consider the student as an active subject of educational activity, the highest value of society and the goal of social development.

Education of values of physical culture in the article is considered through the mechanism of identification and orientation. It is necessary to point out that the identification mechanism allows students to identify themselves with a person with an active life position responsible for building their life trajectory and managing it. The use of the mechanism of orientation in the process of physical education allows students to cultivate traditional values that they adopted in educational institutions and in the family before studying at the University.

Thus, the use of mechanisms of education of values of physical culture of students in the classroom for physical culture, allow you to form a full, healthy person with an active life position, responsible for building their life trajectory, taking into account health-saving processes.

Keywords: values, motive, identification mechanism, orientation mechanism.

References

1. Anokhin, P. K., 1980. Nodal problems of the theory of functional system. Moscow: Science Publ., 197 p. (In Russ.)
2. Volochkov, A. A., et al., 2015. Activity, value orientation and psychological health of students: collective monograph. Perm: PGPU Publ., 197 p. (In Russ.)
3. Gritsanov, A. A., Abushenko, V. L., Mozheiko, M. A., Rumyantseva, T. G. Philosophical dictionary [online]. Available at: <http://www.philosophi-terms.ru/> (accessed: 03.04.2018). (In Russ.)
4. Guryev, S. V., 2017. Problems of development of physical culture and sport in the new Millennium: materials of the VI international scientific and practical conference. February 28. 2017. Ekaterinburg: RSPU Publ., 525 p. (In Russ.)
5. Kagan, M. S., 1997. Philosophical theory of value. St. Petersburg: Petropolis Publ., 205 p. (In Russ.)
6. Kiryakova, A. V., 1996. Theory of personal-ity orientation in the world of values: monograph. Orenburg: OGPI Publ., 232 p. (In Russ.)
7. Leontyev, A. N., 1971. Needs, motives and emotions. Moscow: Moscow state pedagogical University Publ., 40 p. (In Russ.)
8. Leontyev, V. G., 2002. Motivation and psychological mechanisms of its formation. Novosibirsk: Novosibirsk polygraph combine Publ., 264 p. (In Russ.)
9. Polyakova, E. S., 2013. Education and ideological identity: features of interaction in Russian society. Nizhny Novgorod, 150 p. (In Russ.)
10. Rudenko, A. M., 2015. Fundamentals of psychologists and education: general issues. Rostov-on-Don: Phoenix Publ., 125 p. (In Russ.)
11. Young, K., 1961. Motivation and emotion. New York. (In Eng.)

Submitted 15.04.2019

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

DOI: 10.15293/1813-4718.1904.05

УДК378+316.6

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, директор Института физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, заведующий кафедрой педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@kspsu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Красноярск

Дашкова Алена Карловна

Старший преподаватель кафедры радиоэлектронных систем Института инженерной физики и радиоэлектроники, Сибирский федеральный университет, ADashkova@mail.ru, ORCID 0000-0002-3747-3114, Красноярск

ОСОБЕННОСТИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье анализируются степень разработанности проблемы сопровождения процесса адаптации будущих инженеров в вузе и влияние адаптации на качество подготовки специалистов.

В педагогической теории и практике недостаточно рассмотрены проблемы сопровождения процесса адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе, в частности для специалистов в области радиоэлектронных систем. Сопровождение процесса адаптации будущих инженеров в вузе реализуется на основе деятельностного, компетентностного и личностно-ориентированного подходов, способствующих обогащению содержания учебно-профессиональной деятельности материалом, развивающим применение цифровых технологий в системе подготовки будущих инженеров; приобретению будущих инженеров к практической деятельности, в том числе к профессиональной безопасности; актуализации потребности будущих инженеров в освоении приемов самоорганизации, саморазвития и самореализации, связанных с пониманием смысла, ценностей и приоритетов учебно-профессиональной деятельности.

Сопровождение процесса адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе реализуется по следующим направлениям: инженерно-техническое, социально-профессиональное и личностно-ориентированное. В каждом направлении выявлены факторы, влияющие на процесс адаптации, определены задачи сопровождения, обоснованы организационно-педагогические условия, разработаны формы и методы организации, обеспечивающие результативность адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

Ключевые слова: сопровождение процесса адаптации, будущие инженеры, учебно-профессиональная деятельность, профессиональная безопасность.

Постановка проблемы. В настоящее время возрастает потребность в специалистах технического профиля, мобильных, конкурентоспособных на рынке труда в условиях инновационного развития российской экономики, это требует обновления социально-педагогической функции образования. Требования к подготовке современного высококвалифицированного специалиста определены в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации».

Федерации»¹ и Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по специальности «Радиоэлектронные системы и комплексы»². Уровень требований к инженерным кадрам постоянно повышается, поэтому целесообразно проанализировать и определить направленность учебно-профессиональной деятельности будущих инженеров и обозначить круг проблем и задач, связанных с особенностями сопровождения процесса адаптации будущих инженеров в вузе.

Целью статьи является научное обоснование сопровождения процесса адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе и влияние адаптации на качество подготовки инженерных кадров.

Анализ ФГОС ВО и современной образовательной практики показывает, что одним из условий качественной подготовки будущего инженера является результативная адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности, которая зависит от организации педагогического сопровождения процесса адаптации на основе направленности учебно-профессиональной деятельности в вузе. Однако в современной системе подготовки будущих инженеров недостаточно учитывается значимость сопровождения процесса адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности.

Процесс формирования у будущих инженеров профессионально значимых компетенций должен обеспечивать качество подготовки студентов и удовлетворять потребность общества в специалистах, обладающих достаточным уровнем инженерно-технических знаний, умением обновлять эти знания, принимать оптимальные решения в сложных ситуациях выбора, применять более совершенные инженерные технологии, соблюдать требования профессиональной безопасности, быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

Учебно-профессиональная деятельность студентов – будущих инженеров в вузе организуется с использованием сложного современного цифрового оборудования, позволяющего реально погрузиться в будущую профессиональную деятельность. Важной составляющей учебно-профессиональной деятельности выступают производственные практики на профильных предприятиях, связанные с освоением сложного радиоэлектронного оборудования и взаимодействием с квалифицированными специалистами, обладающими практическим опытом, что позволяет развивать профессиональные качества будущих инженеров. Не менее значимым является вовлечение будущих инженеров в научно-исследовательскую деятельность, ориентированную на самоорганизацию, саморазвитие и самореализацию инженерно-творческого потенциала³.

Методологию исследования составляют научные положения ученых, раскрывающие содержание процесса адаптации. По мнению А. К. Акименко, Е. А. Осиповой, Н. П. Чурляевой, адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности

¹ Об образовании в Российской Федерации: Федеральный Закон № 273–ФЗ [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.05.2019).

² Радиоэлектронные системы и комплексы: Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 11.05.01 (уровень специалитета) утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «09» февраля 2018 г. № 94 [Электронный ресурс]. URL: <http://docs.cntd.ru/document/542618651> (дата обращения: 01.05.2019).

³ Дашкова А. К., Зандер Ф. В., Козлов А. В. Основы радиотехнической деятельности: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федер. Ун-т, 2018. 104 с.

в вузе определяется как процесс социального, профессионального, психофизиологического включения студентов в различные виды деятельности, способствующие развитию личности с поэтапными положительными изменениями, учитывающими специфику данной деятельности [2; 12; 5].

Роль педагогического сопровождения деятельности студентов и влияние его на процесс адаптации к учебно-профессиональной деятельности изучена учеными В. А. Адольфом, Н. Ф. Ильиной, В. В. Игнатовой, И. А. Ковалевич, Н. В. Ковчиной и др. Студенты, находящиеся в процессе адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе, особо нуждаются в педагогическом сопровождении, которое направлено на повышение результативности адаптации и создание оптимальных условий учебно-профессиональной деятельности в ходе взаимодействия преподавателей, квалифицированных специалистов и студентов. Такое взаимодействие способствует разрешению возникающих проблем адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе [11].

Специфика образовательного учреждения и направленность учебно-профессиональной деятельности конкретного вуза определяют особенности сопровождения процесса адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе и влияют на качество подготовки и формирование профессионально-значимых компетенций. Для этого необходимо выработать единую концепцию педагогического сопровождения будущих инженеров, содержащую «единство целей, желаний и установок» [8; 9]. Включение педагогического сопровождения в систему подготовки вуза актуально, потому что сегодня необходимо развивать творческое, креативное мышление, понимание профессиональных задач и готовность к проявлению инициативы в будущей профессиональной деятельности [4].

Таким образом, педагогическое сопровождение – это планомерная деятельность, направленная на преодоление проблем адаптации в вузе, моделирование совместных действий педагогов и студентов, активизацию личностной позиции студента и создание условий для стимулирования их творческого потенциала, способствует нахождению индивидуальных смыслов и целей собственного развития.

Результаты исследования. Подробный анализ квалификационных требований к инженеру и характеристика учебно-профессиональной деятельности позволили нам обобщить компетенции студентов – будущих инженеров как субъектов адаптации к учебно-профессиональной деятельности в вузе.

1. *Компетенции в профессиональном познании включают:* способность применения универсальных и локальных инженерных знаний для разработки, проектирования, исследования и эксплуатации радиоэлектронных систем различного назначения.

2. *Компетенции в понимании социальных взаимодействий включают:* способность разрешать нестандартные ситуации социальных взаимодействий, овладение приемами работы в команде, формирование у специалистов представления о неразрывном единстве эффективной профессиональной деятельности и требований профессиональной безопасности, в том числе здоровьесбережения.

3. *Компетенции осознания смысла и значимости профессиональной деятельности включают:* способность к самоорганизации, саморазвитию инженера в различных видах деятельности (проектно-конструкторской, научно-исследовательской, организационно-управленческой) и самореализации инженерно-творческого потенциала.

Проанализировав компетенции, мы выявили направленность учебно-профессиональной деятельности студентов – буду-

щих инженеров и определили особенности сопровождения процесса адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе. Результатом педагогического сопровождения является адаптация студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе и формирование соответствующих профессионально значимых компетенции, которые формируются и развиваются именно в деятельности [4; 10].

Для подтверждения важности сопровождения процесса адаптации студентов – будущих инженеров был проведен опрос среди преподавателей и студентов Института инженерной физики и радиоэлектроники (ИИФиРЭ) Сибирского Федерального университета (СФУ).

Данные опроса показывают, что 84 % опрошенных преподавателей кафедры РЭС ИИФиРЭ СФУ понимают важность адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности

в вузе и необходимости решения этой проблемы с помощью организации сопровождения процесса адаптации, но отмечают, что в недостаточной степени знакомы с необходимыми для этого методами и технологиями. Также в результате опроса преподавателей кафедры РЭС ИИФиРЭ (28 человек) и студентов ИИФиРЭ (235 человек) получена оценка факторов, влияющих на процесс адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности.

Факторы были сгруппированы и проанжированы преподавателями-экспертами и студентами по значимости для процесса адаптации, что позволило выделить направления учебно-профессиональной деятельности студентов – будущих инженеров: инженерно-техническое направление; социально-профессиональное направление; личностно-ориентированное направление (табл.).

Таблица

Направления к учебно-профессиональной деятельности будущих инженеров

Направления учебно-профессиональной деятельности	Факторы, влияющие на процесс адаптации
Инженерно-техническое (90 %)	Когнитивно-цифровая проблематика: а) выявление опыта студентов, связанного с использованием цифровых образовательных ресурсов; б) применение на занятиях цифровых технологий для освоения дисциплин профессионального цикла
Социально-профессиональное (84 %)	Интегративное моделирование практической деятельности: а) приобщение к активной профессионально-практической деятельности; б) актуализация профессиональной безопасности, в том числе здоровьесбережения
Личностно-ориентированное (82 %)	Рефлексивная актуализация, связанная с формированием личностных смыслов, ценностей и мотивов профессиональной деятельности: а) включение в научно-исследовательскую и проектную деятельность; б) участие в конференциях

Предложенные направления учебно-профессиональной деятельности раскрывают особенности сопровождения

процесса адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе:

– инженерно-техническое направление ориентирует на необходимость познания и применения универсальных и локальных инженерных знаний для разработки, проектирования, исследования и эксплуатации радиоэлектронных систем различного назначения с использованием цифровых технологий;

– социально-профессиональное направление формирует принципы коммуникативного общения и развития профессионально-направленных качеств, в том числе навыков профессиональной безопасности для активного функционирования в профессиональной деятельности;

– лично-ориентированное направление предполагает осознание смысла и значимости профессиональной активности в различных видах деятельности: проектно-конструкторской, научно-исследовательской, организационно-управленческой для реализации инженерно-творческого потенциала.

Выделенные направления учебно-профессиональной деятельности взаимосвязаны, взаимно дополняют друг друга и важны для обеспечения результативной адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе [5].

Основой реализации сопровождения

процесса адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе являются организационно-педагогические условия и программа адаптации, которые отражают внутреннее строение и динамику исследуемого сопровождения процесса адаптации.

Заключение. В статье представлено содержание педагогического сопровождения процесса адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе как целенаправленного процесса успешного освоения будущими инженерами основной образовательной программы высшего образования с целью формирования содержательной интеграции специальных знаний, умений и компетенций в соответствии с требованиями, предъявляемыми к подготовке инженерных кадров.

Сопровождение процесса адаптации студентов – будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе направлено на повышение уровня адаптации, тем самым обеспечивая качество подготовки теоретически грамотного, профессионально-ориентированного, мотивированного на профессиональную деятельность на рынке труда в области проектирования и эксплуатации радиоэлектронного оборудования.

Библиографический список

1. Адольф В. А., Кукушкин С. Г., Лукьяненко М. В., Чуряева Н. П. Управление в педагогических системах: монография. – 2-е изд. испр. и доп. – Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2014. – 253 с.

2. Адольф В. А., Ковалевич И. А., Чуряева Н. П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа-вуз-предприятие» // Казанский психолого-педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 77–87.

3. Акименко А. К. Понятие адаптации, ее критериях и механизмах адаптационного про-

цесса // Адаптация личности в современном мире: межвуз. сб. науч. труд. – Саратов: Наука, 2011. – Вып. 3. – С. 5–18.

4. Гафурова Н. В., Бугаева Т. П. Воспитательный процесс в вузе как система // Высшее образование в России. – 2009. – № 6. – С. 102–103.

5. Дашкова А. К., Чуряева Н. П. Адаптация студентов инженерных специальностей к будущей профессии с точки зрения аксиологического подхода // Теория и практика общественного развития. – 2013. – № 9. – С. 166–168.

6. Дашкова А. К., Чуряева Н. П. Перспективы современной вузовской инженерной под-

готовки и особая роль здоровьесберегающего направления подготовки // Перспективы науки и образования. – 2013. – № 5 – С.104–109.

7. *Игнатова В. В., Ковчина Н. В.* Междисциплинарный анализ феномена «социальное взаимодействие» [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. – 2014. – № 3. – URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=13350> (дата обращения: 02.05.2019).

8. *Ильина Н. Ф.* Развитие инновационного потенциала педагога в процессе профессионального становления: монография. – Saarbrucher: LAP, 2011 – 176 с.

9. *Adolf V. A., Azhiev A. V., Gadaborsheva Z. I.* Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects // *Espacios Journal*. – 2018. – № 39 (35). – 7 p.

10. *Adolf V. A., Belova E. N., Bykodarova*

E. S., Chusovlyanova S. V., Volegzhanina I. S. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // *Journal of Social Studies Education Research*. – 2017. – № 8 (2). – P. 39–61.

11. *Kozlov A. V., Kuimov V. V., Lepeshev A. A., Pogrebnaya T. V., Sidorkina O. V.* Ecological engineering of the sixth innovation wave in system of continuous training and Municipal Facilities Development // *MATEC Web of conf*. – 2018. – № 170 (04006). – 9 p. – DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201817004006>.

12. *Morozova M. V., Kust T. S., Sokolova E. Y., Osipova S. I., Gafurova N. V., Vaganova V. I., Ovchinnikov V. A., Agaveyan R. O.* The management of youth employment in a lifelong engineering education system // *International Review of Management and Marketing*. – 2016. – № 6 (2). – P. 247–252.

Поступила в редакцию 14.06.2019

Adolf Vladimir Alexandrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Director of the Institute of physical culture, sport and health name I. S. Yarygina, head of the Department of pedagogy, Krasnoyarsk State Pedagogical University name V. P. Astafyev, adolf@kspu.ru, ORCID 0000-0001-8959-5546, Krasnoyarsk

Dashkova Alena Karlovna

Senior lecturer in radio-electronic systems engineering Institute of physics and electronics, Siberian Federal University, ADashkova@mail.ru, ORCID 0000-0002-3747-3114, Krasnoyarsk

FEATURES SUPPORT PROCESS OF ADAPTATION OF FUTURE ENGINEERS AT THE UNIVERSITY

Abstract. The article analyses the extent of the problem of adaptation of students to the educational and professional activities in the University and the influence of adaptation on the quality of training. In pedagogical theory and practice are insufficiently addressed the problem of adaptation of future engineers to educational and professional activities in the University, in particular, for specialists in the field of electronic systems. Support in the process of adaptation of future engineers at the University is realized on the basis of activity, competence-based and student-centered approaches that contribute to supplement the content of the educational and professional activities of material, developing digital technology in the training of future engineers; the involvement of future engineers to practical activity, including safe professional activities; mainstreaming the needs of future engineers in mastering the techniques of self-organization, self-development and self-realization, in understanding the meaning, values and priorities of the educational and professional activities.

Pedagogical support takes into account the orientation of educational and professional activities and is implemented in the following areas: engineering, socio-professional and personality-oriented. In each area of the identified factors that affect the adaptation process, defined

tasks of pedagogical support of process of adaptation, justified the organizational and pedagogical conditions, designed forms and methods of ensuring the effectiveness of future engineers to adapt to the educational and professional activities at the University.

Keywords: future engineers, educational and professional activities, organizational and pedagogical conditions, support the process of adaptation, safe professional activities.

References

1. Adolf, V. A., Kukushkin, S. G., Lukyanenko, M. V., Churlyayeva, N. P., 2014. Management in the pedagogical systems: monograph. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Pedagogical University Publ., 253 p. (In Russ.)
2. Adolf, V. A., Kovalevich, I. A., Churljaeva, N. P., 2011. Projecting of vocational education system in “school-university-enterprise” complex. *Kazan Pedagogical Journal*, No. 4, pp. 77–87. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Akimenko, A. K., 2011. Notion of adaptation, its criteria and mechanisms of adaptive process. *Adaptation of identity in the modern world: intercollegiate scientific papers*. Saratov: Nauka Publ., Iss. 3, pp. 5–18. (In Russ.)
4. Gafurova, N. V., Bugaeva, T. P., 2009. System approach to pedagogical process. *Higher Education in Russia Journal*, No. 6, pp. 102–103. (In Russ.)
5. Dashkova, A. K., Churlyayeva, N. P., 2013. Adaptation of students with major in engineering to their future occupation from the perspective of the axiological approach. *Theory and Practice of Social Development*, No. 9, pp. 166–168. (In Russ.)
6. Dashkova, A. K., Churlyayeva, N. P., 2013. Perspectives of modern university engineering preparation and the special role of healthsaving of training. *Journal Perspectives of Science and Education*, No. 5, pp. 104–109. (In Russ.)
7. Ignatova V. V., Kovchina N. V., 2014. Interdisciplinary analysis of the phenomenon “social interaction” [online]. *Modern Problems of Science and Education* (Digital scientific magazine), No. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13350> (accessed: 02.05.2019). (In Russ.)
8. Ilyina, N. F., 2011. The development of innovation capacity in the process of teacher professional development. Monograph. Saarbrucher: LAP Publ., 176 p. (In Russ.)
9. Adolf, V. A., Azhiev, A. V., Gadaborsheva, Z. I., 2018. Algorithm of supporting future social workers in pedagogical and psychological aspects. *Espacios Journal*, No. 39 (35), 7 p. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Adolf, V. A., Belova, E. N., Bykodarova, E. S., Chusovlyanova, S. V., Volegzhanina, I. S., 2017. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education. *Journal of Social Studies Education Research*, No. 8 (2), pp. 39–61. (In Russ.)
11. Kozlov, A. V., Kuimov, V. V., Lepešev, A. A., Pogrebnaya, T. V., Sidorkina, O. V., 2018. Ecological engineering of the sixth innovation wave in system of continuous training and Municipal Facilities Development. *MATEC Web of conf.*, No. 170 (04006), 9 p. DOI: <https://doi.org/10.1051/mateconf/201817004006/> (In Russ., abstract in Eng.)
12. Morozova, M. V., Kust, T. S., Sokolova, E. Y., Osipova, S. I., Gafurova, N. V., Vaganova, V. I., Ovchinnikov, V. A., Agavelyan, R. O., 2016. The management of youth employment in a lifelong engineering education system. *International Review of Management and Marketing*, No. 6 (2), pp. 247–252. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 14.06.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1904.06

УДК 377+374+316.6

Соловей Ольга Александровна

Преподаватель, Мариинский педагогический колледж им. Марии Александровны, аспирант, Кузбасский региональный институт развития профессионального образования, olgasolovey24@gmail.com, ORCID 0000-0003-2485-9971, Мариинск

Казин Эдуард Михайлович

Доктор биологических наук, профессор, Кемеровский государственный университет, kazin_valeol@mail.ru, ORCID 0000-0003-1462-5282, Кемерово

Галынская Елена Николаевна

Кандидат педагогических наук, преподаватель, Мариинский педагогический колледж им. Марии Александровны, lelya.galynskaya@mail.ru, ORCID 0000-0002-9023-7778, Мариинск

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Целью публикуемой статьи является рассмотрение проблемы профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования. Основываясь на общеизвестных социально-педагогических представлениях в области изучения социально-ориентированного и профориентированного поведения у обучающихся среднего профессионального образования, авторы указывают на необходимость применения таких форм и методов, которые способствуют повышению социально-психологических, педагогических и адаптивно-ресурсных возможностей обучающихся.

Методология: концепция психолого-педагогического и медико-социального профессионального самоопределения (В. В. Абрахова, Н. Д. Гейжан, Е. И. Головаха, В. И. Журавлев, Ю. Е. Калугин, Е. А. Климов, И. В. Кузнецова, Б. В. Кулагин, П. С. Лернер, А. М. Новиков, С. Н. Никифоров, А. И. Ростунов, Е. Н. Савина, Е. Е. Смирнова, А. И. Сухарева, С. Н. Чистякова); внедрение личностного, ценностного, социального, профильного, профессионального самоопределения (Е. М. Борисова, М. И. Губанова, Э. М. Казин, Н. Э. Касаткина, Е. А. Климов, И. В. Ковалев, С. Н. Чистякова, П. А. Шавир, Т. И. Шалавиной).

Основные результаты: в статье предложена педагогическая модель формирования профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования детей; обоснована необходимость разработки и реализации программы профессионального модуля «Социально-профессиональное самоопределение детей в дополнительном образовании».

В заключении показано, что необходимо социально-педагогическое сопровождение в организациях среднего профессионального и дополнительного образования детей, предполагается реализация дифференцированного подхода по следующим направлениям: по профилю организаций дополнительного образования детей (спортивно-оздоровительное, гуманитарное); по типологическим и возрастным особенностям подростков (младшие и старшие); по социокультурному статусу семьи (семьи группы риска, неблагополучные семьи, асоциальные семьи); лица с ограниченными возможностями здоровья (с нарушением опорно-двигательного аппарата).

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, здоровье, профориентирование поведение, взаимодействие среднего профессионального и дополнительного образования детей.

Постановка задачи. Цель статьи заключается в рассмотрении проблемы профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального (СПО) и дополнительного образования (ДО). Задача работы состоит в теоретическом обосновании и экспериментальной проверке структурно-функциональных составляющих профессионального самоопределения студентов, выявлении особенностей социально-ориентированного и профориентированного поведения у обучающихся.

Вопросы профессионального самоопределения подростков и молодежи всегда были актуальными, но особое значение они приобретают с учетом особенностей развития современного общества. Недостаточная разработанность проблемы профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования и определила тему настоящей статьи.

Введение в научную проблему. Различные аспекты личностного, ценностного, социального, профильного, профессионального самоопределения широко представлены в работах Е. М. Борисовой, М. И. Губановой, Н. Э. Касаткиной, Е. А. Климова, И. В. Ковалевой, С. Н. Чистяковой, П. А. Шавира, Т. И. Шалавиной и др.

Самоопределение – центральный механизм становления личностной зрелости, состоящий в осознанном выборе человеком своего места в системе социальных отношений. Появление потребности в самоопределении свидетельствует о достижении личностью довольно высокого уровня развития, для которого характерно стремление занять собственную, достаточно независимую позицию в структуре информационных, идеологических, профессиональных, эмоциональных и прочих связей с другими людьми [7; 8].

Из работ А. С. Белкина, Л. И. Божович, И. С. Кона, Т. В. Машаровой,

А. В. Мудрика, Х. Ремшмидта, М. И. Рожкова и других авторов следует, что процесс формирования социального самоопределения подростков оптимальным образом протекает в образовательном учреждении с использованием принципов ситуативной доминанты (с позиции социального взаимодействия и межличностных отношений), соотнесения мотивов, способностей, возможностей личности с интересами, требованиями класса (группы); интеграции учебной, внеурочной, внеклассной и внешкольной деятельности; организации педагогической поддержки.

В настоящее время сложилось несколько подходов к раскрытию сущности профессионального самоопределения младших и старших подростков: *социально-педагогический, дифференциально-психологический, процессуально-результативный.*

Социально-педагогический подход предопределен поэтапным принятием решений, посредством которых возможны сочетания собственных предпочтений личности с потребностями общества.

С позиций *дифференциально-психологического* подхода профессиональное самоопределение трактуется как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность. Профессиональное самоопределение «как смыслообразующая составная часть «Я-концепции» разграничено с учетом таких признаков, как осознанность процесса и результата выбора, устойчивость, противоречивость, широта, степень структурности, и представляет собой не только момент выбора, но и динамический профессиональный процесс, характерный для всех этапов жизни человека [2].

В исследованиях В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых профессиональное самоопределение рассматривается через призму *процессуально-результативного* подхода, позволяющего учитывать психологические и педагогические аспекты этой кате-

гории. Профессиональное самоопределение с этих позиций рассматривается с двух сторон: как внутренний процесс развития личности и как результат сознательного и самостоятельного выбора профессии [9].

Большинство исследователей (Л. И. Анциферова, Г. С. Гершунский, Э. Герр, Н. Гисберс, Н. Э. Касаткина, С. И. Маркова, А. Маслоу, Л. М. Митина, А. В. Морозов, О. П. Морозова, А. М. Новиков, Э. Фромм, Т. М. Чурекова и др.), определяя сущностные характеристики дополнительного образования, указывают, что, *во-первых*, оно является всеохватывающим по полноте; *во-вторых*, индивидуализированным по направленности, темпам и времени; *в-третьих*, предоставляет каждому человеку возможность реализовать собственную программу.

Требования, предъявляемые обществом и педагогической наукой к современному дополнительному образованию, обоснованы необходимостью оптимизации условий для воспитания и развития основ социально-профессионального самоопределения обучающихся подросткового возраста, способных к полноценному взаимодействию с окружающей средой в соответствии со своими возможностями и индивидуальными особенностями.

Особенности организации образовательного процесса в организациях дополнительного образования детей и специфика деятельности педагога в данном процессе заключается [10]:

– в наличии условий для свободного выбора каждым ребенком образовательной области, профиля, программы и времени их освоения;

– в многообразии видов деятельности, удовлетворяющих самые разные интересы и потребности;

– в личностно-деятельностном характере образовательного процесса, способствующего развитию мотивации личности к познанию и творчеству, ее профессиональному самоопределению;

– в личностно-ориентированном подходе педагогов дополнительного образования.

Исследовательская часть. Основываясь на необходимости использования сочетания социального и личностно-ориентированного подходов в процессе формирования у школьников основ социально-профессионального самоопределения, нами было проведено исследование по выявлению возможностей актуализации этого процесса в условиях взаимодействия организаций дополнительного и среднего профессионального образования.

В целях углубленного анализа мотивационных и личностных характеристик, влияющих на индивидуальную траекторию социальной адаптации и профессионального самоопределения, мы провели ранжирование ценностных ориентаций обучающихся.

По результатам исследования ценностных ориентаций школьников на первом месте нами выделена счастливая семейная жизнь (44 %), необходимость интересной работы (33 %), наличие хороших и верных друзей (34 %), счастье других (12 %); значительное количество обучающихся (14 %) отметили возможность заниматься творческой деятельностью, что является важным в развитии их социальной адаптации.

Использование анкеты Б. Р. Матвеева «Социальная дезадаптация школьников» в проведенном нами на базе лицеев, гимназий и школ Новосибирска исследовании младших и старших подростков, включая старшекласников, позволило выделить восемь социальных профилей дезадаптации среди обучающихся 5–11 классов (проанкетировано 72 человек в 5–6 классах; 69 человек в 7–8 классах; 73 – в 9, 10 и 11 классах).

Социальные профили подростков:

1) 5–6 классы – 13 %; 7–8 классы – 61 %; 9 класс – 46 %; 10–11 классы – 17 % респондентов находятся в конфликтах с одноклассниками, но при этом комфортно чувствуют себя вне класса; эти

дети характеризуются повышенной агрессивностью, недостаточно развитыми коммуникативными способностями;

2) 5–6 классы – 3 %; 7–8 классы – 32 %; 9 класс – 27 %; 10–11 классы – 5 % обучающихся по-разному конфликтуют с учителями, в основном из-за учебы и требований к выполнению правил поведения в школе;

3) 73 % подростков в той или иной степени переживают состояние конфликта в семье (особенно это выражено в 7–8 классы – 78 %; 9 класс – 69 %; 83 % – неблагополучные семьи);

4) 5–6 классы – 62 %; 7–8 классы – 53 %; 9 класс – 47 %; 10–11 классы – 57 % обучающихся имеют в той или иной степени выраженные интересы; остальные не могут определиться с тем, что им нравится и чем бы они хотели заниматься;

5) 5–6 классы – 23 %; 7–8 классы – 17 %; 9 класс – 19 %; 10–11 классы – 34 % респондентов имеют навыки самоконтроля;

6) 60 % подростков достаточно комфортно чувствуют себя дома (7–8 классы – 39 %; 9 класс – 41%);

7) 5–6 классы – 77 %; 7–8 классы – 53 %; 9 классы – 38 %; 10–11 классы – 49 % респондентов достаточно комфортно чувствуют себя в школе;

8) 5–6 классы – 32 %; 7–8 классы – 27 %; 9 класс – 46 %; 10–11 классы – 57 % школьников проявляют тревожность (в выпускных классах состояние тревожности связано с неопределенностью и экзаменами).

Оценка уровня знаний школьников в области социальной адаптации позволила нам установить следующие закономерности: 56 % школьников имеют низкий уровень знаний, 44 % – соответственно средний и высокий уровень информированности, 35 % респондентов подтверждают адекватность оценки своего образа жизни стандартам общества, примерно в таком же диапазоне (21–35 %) респонденты подтверждают личностную ценность социальной адаптации, свое соответствие распо-

рядка дня требованиям общества.

Исследование школьников на предмет выявления их отношения к своему здоровью позволило прийти к выводу: несмотря на то, что значительное число детей занимается физической культурой (43 %) и воздерживается от вредных привычек (40 %), системное отношение к здоровому образу жизни у большинства обучающихся отсутствует.

Исследование с использованием методики «Опросник профессиональной готовности» позволило установить, что наибольшее количество обучающихся (68 %) проявили склонности к типу профессии «человек – человек»; 14 % респондентов – к типу профессии «человек – техника»; 11 % обучающихся – «человек – художественный образ»; 5 % обучающихся – «человек – знаковая система» и 2 % обучающихся – «человек – природа»; у 43 % план выбора профессии, профессиональная стратегия.

В ходе специальных исследований установлено непосредственное влияние на формирование социальной адаптации учащихся факторов внутришкольной среды, вклад которых достигает 27 % от общего числа эндогенных и экзогенных влияний.

Второй частью исследования явилось выявление особенностей социально-ориентированного и профориентированного поведения у обучающихся среднего профессионального образования, предварительно занимающихся и не занимающихся в организациях дополнительного образования. В рамках исследования мы решили выявить специфику влияния личностных факторов на социальное и профессиональное самоопределение будущих педагогов. Для этого нами было проведено исследование студентов ГПОУ «Мариинский педагогический колледж им. Императрицы Марии Александровны», которые посещали ОДО Мариинского и Чебулинского районов: Дом детского творчества, Центр дополнительного образования, Детско-

юношескую спортивную школу, Чебулинский центр дополнительного образования, Чебулинскую детско-юношескую спортивную школу, а также учащихся общеобразовательных организаций г. Мариинска (гимназия № 2 и СОШ № 1). В эксперименте приняли участие 437 студентов в возрасте 15–16 лет, обучающихся на первом курсе.

В течение 2016–2019 гг. мы провели поэтапное *констатирующее исследование*, позволяющее проанализировать взаимосвязи между личностными и поведенческими характеристиками студентов, личностные компоненты социально-психологической адаптации к новым условиям: принятие других, конфликтность, чувство эмоционального комфорта или дискомфорта, умение планировать, принимать ответственность и осуществлять самоконтроль.

Социально-психологическая диагностика была проведена в лаборатории комплексного психолого-физиологического развития и здоровьесберегающей деятельности обучающихся, сформированной в Мариинском педагогическом колледже на основе использования автоматизированной диагностической программы «Школа – адаптация – здоровье» (Свидетельство Роспатента № 201661139). С помощью этой программы мы проанализировали: уровень готовности совершить адекватный профессиональный выбор обучающимся; копинг-механизмы, способы преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности; индивидуально-психологические особенности личности; особенности социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

Результаты исследования. Констатирующий этап исследования позволил выявить типологические и возрастные особенности обучающихся, выбор подростками организаций дополнительного образования детей различного профиля; оценить

показатели социокультурного статуса семьи, а также определить уровень адапционных возможностей лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

В результате анализа психолого-педагогической литературы и на основе собственных исследований нами были выделены группы *факторов, способствующих и препятствующих* взаимодействию организаций среднего профессионального и дополнительного образования в направлении социально-профессионального самоопределения обучающихся – *организационно-педагогические, социально-педагогические, психологические и медико-социальные.*

Уровни сформированности профессионального самоопределения студентов могут быть охарактеризованы следующим образом:

- *высокий уровень сформированности профессионального самоопределения;*
- *средний уровень сформированности профессионального самоопределения;*
- *низкий уровень сформированности профессионального самоопределения.*

Данные эксперимента позволили нам констатировать, что в целях улучшения показателей социально-психологического здоровья и формирования оптимальных условий для развития личности учащихся ОДО в условиях дополнительного образования необходимо создание психолого-педагогической поддержки, а также профилактики и коррекции девиантных проявлений, личностных дефицитов с помощью целенаправленной регуляции социально-адаптивного поведения школьников.

Полученные экспериментальные данные определили наши концептуальные подходы в рамках *формирующего эксперимента* к построению педагогической модели формирования профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования детей (рис. 1).

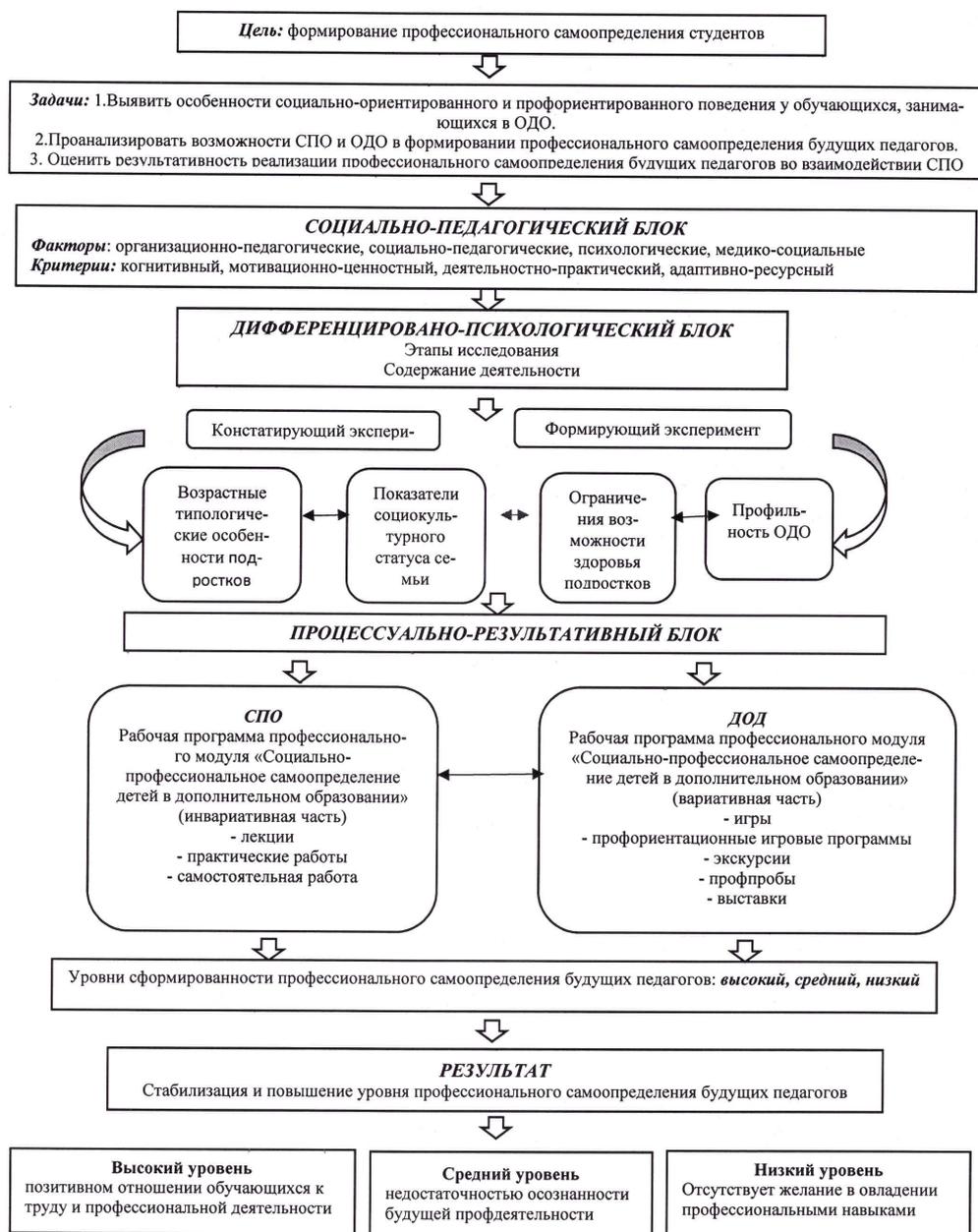


Рис. 1. Педагогическая модель формирования профессионального самоопределения студентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования детей

Мы считаем, что процесс реализации педагогической модели формирования профессионального самоопределения сту-

дентов при взаимодействии среднего профессионального и дополнительного образования детей может быть представлен как

результат внедрения программы профессионального модуля (ПМ) «Социально-профессиональное самоопределение детей в дополнительном образовании».

Основная цель ПМ (инвариантная часть):

- организация деятельности обучающихся по усвоению знаний, формированию умений и компетенций;

- создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации;

- обеспечение достижения обучающимися результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ.

Инвариантная часть программы ПМ предназначена для обучения студентов педагогического колледжа на специальности 44.02.03 «Педагогика дополнительного образования», направлена на формирование профессионального самоопределения учащихся в организациях дополнительного образования на основе дифференцированного обучения с целью создания педагогических условий для последующего проведения студентами педагогического колледжа профессионально-корректирующей деятельности с учащимися организаций дополнительного образования детей.

В части освоения вида профессиональной деятельности (организация деятельности студентов, направленная на освоение образовательной вариативной программы и соответствующих профессиональных компетенций):

- ПК 1. Консультирование обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам дальнейшей профессионализации;

- ПК 2. Отбор для обучения по дополнительной предпрофессиональной программе;

- ПК 3. Контроль и оценка освоения до-

полнительных общеобразовательных программ, в том числе в рамках установленных форм аттестации (при их наличии).

Вариативная часть программы ПМ включает в себя виды деятельности, направленные на формирование профессионального самоопределения обучающихся, реализованные на различных видах практики в условиях дополнительного образования детей.

УП.01.01 Практикум по развитию профессионально-личностных умений и навыков:

- изучение типологических особенностей группы воспитанников, индивидуальных особенностей детей и подростков;

- изучение уровня развития личности воспитанников детского объединения, организации дополнительного образования детей;

- посещение мероприятий и анализ процесса и результата мероприятий по профессиональному самоопределению в условиях организации дополнительного образования детей.

ПП.01.01 Практика пробных занятий:

- анализ планов и организация занятий по программам дополнительного образования детей в профориентационной деятельности;

- создание на занятии условий для самопознания и самосовершенствования обучающихся;

- разработка планов, конспектов, сценариев занятий с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в области профессионального самоопределения дополнительного образования детей.

УП.02.01 Подготовка к летней практике:

- особенности содержания и организации различных видов деятельности детей в летний период по профессиональному самоопределению;

- ознакомление с мероприятиями в лагере, методикой преподавания игровых программ, интеллектуальных игр в профориентационном направлении;

- ознакомление с возрастными особен-

ностями детей, их учет в работе с отрядом, формами работы с детьми разного возраста.

УП.02.02 Летняя педагогическая практика:

– организация коллективно-творческой деятельности по направлениям воспитания: в области развития познавательных интересов детей и подростков, нравственного, эстетического, трудового, профессионального, экологического воспитания, спортивно оздоровительной работы;

– ознакомление с возрастными особенностями детей, их учет в работе с отрядом, формами работы с детьми разного возраста;

– владение набором вариативных методик и педагогических технологий, применение их в соответствии с имеющимися условиями.

ПП. 02.03 Пробная практика в организациях дополнительного образования:

– определение цели и задач, планирование и проведение занятий по программам дополнительного образования детей в области профориентационной деятельности;

– педагогически обоснованный выбор и реализация разных форм, методов, приемов обучения и воспитания при работе с одновозрастным и (или) разновозрастным объединением детей по интересам в области профориентационной деятельности, в том числе с учетом возрастных, индивидуальных и личностных особенностей обучающихся и группы детей;

– работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, девиантное поведение.

Для реализации профессионально-корректирующей деятельности с обучающимися в ОДОД были использованы следующие формы и методы дифференцированного обучения: *формирование профессионального самоопределения, проектная деятельность, психокоррекционные занятия, деловые игры, интерактивные методы обучения, личный профессиональный*

план (ЛПП), учебные, учебно-профессиональные и профессиональные пробы и др.

Каждому уровню результатов деятельности соответствует своя образовательная форма. Первый уровень результатов может быть достигнут простыми формами, второй – более сложными, третий уровень – самыми сложными формами деятельности в системе дополнительного образования (рис. 2). Приемлемы такие формы, как дебаты, тематический диспут, проекты, дискуссия с участием внешних экспертов и др.

Выводы. Совокупность полученных нами в процессе констатирующего и формирующего экспериментов результатов позволяет прийти к выводу, что результативность профессионального самоопределения субъектов образования будет существенно возрастать, если в системе среднего профессионального и дополнительного образования будет создано социально-адаптивное, развивающее пространство, побуждающее обучающихся трудиться для достижения общих целей, опираясь на созданные организационно-педагогические, социально-педагогические, медико-социальные условия, способствующие социально-профессиональному развитию учащейся молодежи.

Взаимодействие организаций дополнительного и среднего профессионального образования обусловлено необходимостью формирования позитивного социально-адаптивного поведения, способствующего актуализации основ социально-профессионального самоопределения школьников, их самореализации с учетом факторов, влияющих на этот процесс, на основе согласования внутриличностных возможностей и профессионально-трудовой ориентации, которое, в свою очередь, во многом предопределяет выбор обучающимися будущей профессии и сферы приложения своих сил и ресурсов.

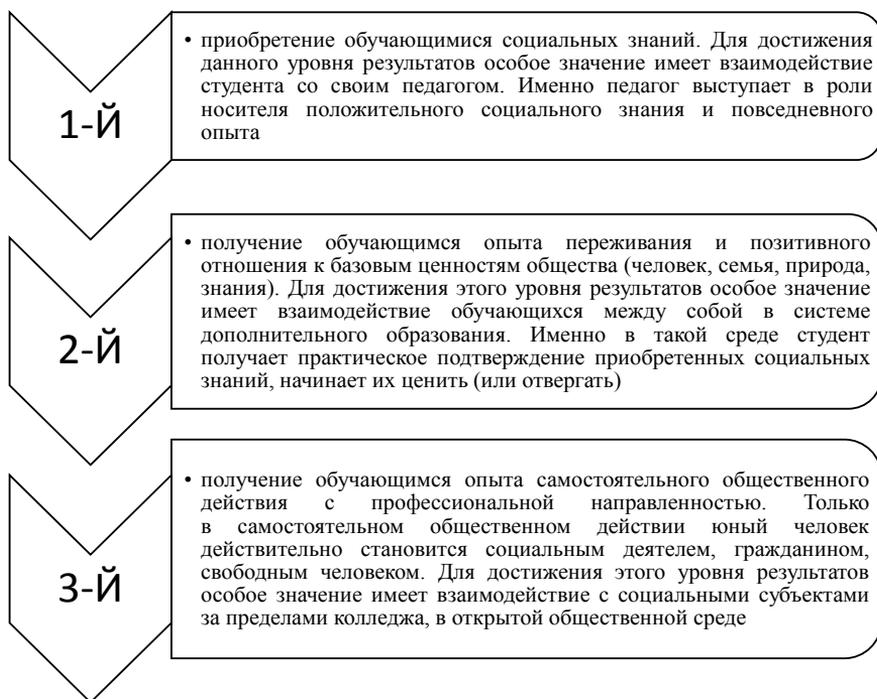


Рис. 2. Образовательные формы уровней результатов

Библиографический список

1. Блинов В. И., Сергеев И. С. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывного образования [Электронный ресурс]. – М.: ФГАУ «ФИРО», 2015. – URL: <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 25.05.2019).
2. Дьяченко Н. Н. Профессиональное воспитание учащейся молодежи. – М.: Высшая школа, 1988. – 114 с.
3. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1988. – 269 с.
4. Казин Э. М. Здоровьеформирующее образование старшеклассников в процессе профессионального самоопределения и профильного обучения // Учитель Кузбасса. – 2007. – № 1. – С. 13–19.
5. Королев Д. Самоопределение как педагогическое понятие [Электронный ресурс]. – URL: <https://pandia.ru/text/78/549/2751.php> (дата обращения: 25.05.2019).
6. Лупанова Н. А. Профессиональное самоопределение как педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 702–711.
7. Машарова Т. В. Социальное самоопределение учащейся молодежи: возможности и проблемы. – Киров: Изд-во ВятГТУ, 2006. – 70 с.
8. Мудрик А. В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения. – М.: Знание, 1977. – 64 с.
9. Ретивых М. В. Профессиональное самоопределение школьников. – Брянск: Изд-во Брянского госуниверситета, 2005. – 183 с.
10. Слабослицкая М. В. Ценностное обогащение социального опыта как фактор социализации // Вестник ОГУ. – 2001. – № 2. – С. 326–330.

11. *Чистякова С. Н.* Проблемы и перспективы развития отечественной профориентации на современном этапе // Государственно-частное партнерство как условие эффективной профориентационной работы: материалы региональной интернет-конференции, 9–13 апреля 2012 г. – Самара, 2012. – С. 13–20.

12. *Шереметова Г. П.* Состояние проблемы профессионального самоопределения личности [Электронный ресурс]. – URL: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2243 (дата обращения: 25.05.2019).

13. *Gamezy N.* Resiliency and vulnerability to adverse developmental out-comes associated with poverty // *American Behavioral Scientist.* – 1991. – Vol. 34. – P. 416–430.

14. *Makhnach A. V., Laktionova A. I.* Social and cultural roots of Russian youth resilience: interventions by state, society, family // *Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts* / ed. M. Ungar. – Thousands of Oaks. – L.; New Delhi: Sage Publications, 2005. – P. 371–386.

15. *Shaw D. S., Winslow E. B., Flanagan C.* A prospective study of the effects of marital status and family relations on young children's adjustment among African American and European American families // *Child Development.* – 1999. – Vol. 70. – P. 742–755.

16. *Ungar V. A* thicker description of resilience // *The International Journ. of Narrative Therapy and Community Work.* – 2005. – № 3-4. – P. 89–96.

Поступила в редакцию 18.06.2019

Solovey Olga Alexandrovna

Lecturer, Mariinsky Pedagogical College named after Maria Alexandrovna, graduate student, Kuzbass Regional Institute for the Development of Vocational Education, olgasolovey24@gmail.com, ORCID 0000-0003-2485-9971, Kemerovo Region, Mariinsk

Kazin Edward Mikhailovich

Dr. Sci. (Biol.), Prof., Kemerovo State University, kazin_valeol@mail.ru, ORCID 0000-0003-1462-5282, Kemerovo

Galynskaya Elena Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Lecturer, Mariinsky Pedagogical College named after Maria Alexandrovna, lelya.galynskaya@mail.ru, ORCID 0000-0002-9023-7778, Mariinsk

SOCIAL-PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE INTERACTION OF SECONDARY VOCATIONAL AND EXTRACURRICULAR EDUCATION

Abstract. The purpose of the published article is to consider the problem of students' professional self-determination in the interaction of secondary vocational and extracurricular education. Based on well-known social-pedagogical ideas within the study of student's socially-oriented and vocational-oriented behavior in secondary vocational education, it is pointed out that it is necessary to use such forms and methods that contribute to the improvement of the social-psychological, pedagogical and adaptive-resource capabilities of students.

Methodology: the concept of psychological, pedagogical and medico-social professional self-determination (V. V. Abraukhova, N. D. Geizhan, E. I. Golovakha, V. I. Zhuravlev, Yu. E. Kalugin, E. A. Klimov, And V. Kuznetsova, B. V. Kulagin, P. S. Lerner, A. M. Novikov, S. N. Nikiforov, A. I. Rostunov, E. N. Savina, E. E. Smirnova, A. I. Sukharev, S. N. Chistyakov); introduction of personal, value, social, profile, professional self-determination (E. M. Borisova, M. I. Gubanova, E. M. Kazin, N. E. Kasatkina, E. A. Klimov, I. V. Kovalev, S. N. Chistyakov,

P. A. Shavir, T. I. Shalavinoy). The Kemerovo Region is the founder of one of the scientific schools of vocational guidance (E. M. Kazin, N. N. Chistyakov, S. N. Chistyakova, N. E. Kasatkina).

Main results: the article proposed a pedagogical model for the formation of students' professional self-determination in the interaction of secondary vocational and extracurricular education of children; the necessity of the development and implementation of the program of the professional module "Social and professional self-determination of children in additional education" is substantiated.

In conclusion, it is emphasized that social and pedagogical support in organizations of secondary vocational and extracurricular education of children is necessary, occurring a differentiated approach in the following areas: on the profile of organizations of extracurricular education of children (sports and health, humanitarian); on the typological and age characteristics of adolescents (younger and older); on the social-cultural status of the family (families at risk, dysfunctional families, antisocial families); with disabilities (in violation of the musculoskeletal system).

Keywords: professional self-determination, health, vocational guidance behavior, interaction of secondary vocational and extracurricular education of children.

References

1. Blinov, V. I., 2015. Maintenance of professional self-determination of students in the context of continuous education. Moscow: FIRO Publ. Available at: <http://www.firo.ru/> (accessed: 25.05.2019). (In Russ.)
2. Dyachenko, N. N., 1988. Professional education of young students. Moscow: Higher School Publ., 114 p. (In Russ.)
3. Zakharov, N. N., 1988. Professional orientation of schoolchildren. Moscow: Enlightenment Publ., 269 p. (In Russ.)
4. Kazin, E. M., 2007. Health-Forming Education of High School Students in the Process of Professional Self-Determination and Specialized Education. Teacher of Kuzbass, Vol. 1, pp. 13–19. (In Russ.)
5. Korolev, D. Self-determination as a pedagogical concept [online]. Available at: <https://pandia.ru/text/78/549/2751.php> (accessed: 25.05.2019). (In Russ.)
6. Lupanova, N. A., 2011. Professional self-determination as a ped. Category. News of PSPU im. V. G. Belinsky, Vol. 24, pp. 702–711. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Masharova, T. V., 2006. Social self-determination of students: opportunities and problems. Kirov: Vyatka State Technical University Publ., 70 p. (In Russ.)
8. Mudrik, A. V., 1977. A modern high school student: problems of self-determination. Moscow: Knowledge Publ., 64 p. (In Russ)
9. Retivykh, M. V., 2005. Professional self-determination of schoolchildren. Bryansk: Bryansk State University Publ., 183 p. (In Russ.)
10. Slaboslitskaya, M. V., 2001. Valuable enrichment of social experience as a factor of socialization. Bulletin OSU, No. 2, pp. 326–330. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Chistyakova, S. N., 2012. Problems and Prospects for the Development of Domestic Career Guidance at the Present Stage. Public-Private Partnership as a Condition for Effective Career Guidance. Materials of the Regional Internet Conference, April 9–13. Samara, pp. 13–20. (In Russ.)
12. Sheremetova, G. P. Status of the problem of professional self-determination of a person [online]. Available at: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2243 (accessed: 25.05.2019). (In Russ)
13. Gamezy, N., 1991. Resiliency and vulnerability to adverse developmental out-comes associated with poverty. American Behavioral Scientist, Vol. 34, pp. 416–430. (In Eng.)
14. Makhnach, A. V., Laktionova, A. I., 2005. Social and cultural roots of Russian youth resilience: interventions by state, society, family. Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousands of Oaks. L.; New Delhi: Sage Publications Publ., pp. 371–386. (In Eng.)
15. Shaw, D. S., Winslow, E. B., Flanagan, C. A., 1999. prospective study of the effects of

marital status and family relations on young children's adjustment among African American and European American families. *Child Development*, Vol. 70, pp. 742–755. (In Eng.)

16. Ungar, V., 2005. A thicker description of resilience. *The International Journ. of Narrative Therapy and Community Work*, No. 3–4, pp. 89–96. (In Eng.)

Submitted 18.06.2019

Волгжанина Ирина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Сибирский государственный университет путей сообщения, eracher@mail.ru, ORCID 0000-0002-5523-714X, Новосибирск

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ИНЖЕНЕРА В ОТРАСЛЕВОМ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ КОМПЛЕКСЕ (НА ПРИМЕРЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА)

Аннотация. В статье представляется один из возможных путей становления и развития профессиональной компетентности инженера в условиях цифровых трансформаций производства и образования. Рассматривается моделирование как значимый этап исследования, направленный на создание виртуального двойника изучаемого педагогического феномена. Такой виртуальный двойник является «идеальной целью» для образовательной практики, указывающий направления ее достижения в интегративной профессионально-образовательной среде отраслевого научно-образовательного комплекса. В состав этого комплекса включены: отраслевой технический вуз, научно-исследовательская лаборатория и производственное подразделение работодателя.

Цель работы – обосновать и создать спиральную модель, раскрывающую переход будущих инженеров по чередующимся жизненным циклам знаний участников отраслевого научно-образовательного комплекса. Этот переход реализуется адекватными состоянию профессиональной компетентности педагогическими стратегиями, осуществляемыми в деятельности по разработке сквозных междисциплинарных проектов преемственно от младших курсов к старшим. Выделенные педагогические стратегии конкретизируются посредством специального педагогического обеспечения: тактики, организационно-педагогические условия, педагогический инструментарий. Практическая значимость исследования заключается в том, что предложены программные и методические решения для реализации спиральной модели в транспортных вузах, разработанные в рамках гранта Учебно-методического центра по образованию на железнодорожном транспорте (гос. контракт № 30/16 от 30.05.2016).

Ключевые слова: профессиональная компетентность инженера, научно-образовательный комплекс, спиральная модель, жизненный цикл, педагогические стратегии, отрасль, транспортный вуз.

Постановка задачи. На этапе реализации многими странами мира (США, Россия, страны Евросоюза, Китай, Индия и др.) программ развития цифровой экономики в русле перехода к технологическому укладу четвертой промышленной революции одной из актуальных педагогических проблем является поиск путей и средств становления и развития профессиональной компетентности инженеров при многомерном взаимодействии образования, науки и производства. *Становление и раз-*

витие профессиональной компетентности инженера (ПКИ) представляет собой циклический процесс, отражающий динамику поступательных, последовательных и закономерных изменений в состоянии этой компетентности на этапах жизненного цикла (от момента возникновения до момента угасания или возобновления в новом качестве) при решении задач учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности.

Цифровая трансформация производства

непосредственно затрагивает технические вузы, тесно связанные с конкретными отраслями экономики, среди которых одним из крупнейших работодателей признается транспортная отрасль. Такие вузы одновременно выполняют функции центров образования и прикладной науки, что делает их главным звеном научно-образовательных комплексов, создающих интегративную профессионально-образовательную среду для формирования интеллектуального потенциала отрасли. Отсюда *отраслевой научно-образовательный комплекс* (НОК) рассматривается особой формой интеграции отраслевого вуза и отрасли или звеньев таких организационных структур, взаимодействие которых реализуется при обмене потоками знаний, их сопряжении и синхронизации в интегрированном жизненном цикле знаний с использованием современного международного стандарта ISO / IEC в форме онтологий [6].

Важным этапом исследования становления и развития ПКИ в отраслевом НОК полагается моделирование, позволяющее создать «виртуального двойника» изучаемого педагогического феномена как некоторую «идеальную цель» для образовательной практики, устанавливающее пути ее достижения в интегративной профессионально-образовательной среде. Такая модель-цель служит основанием для выбора эффективных педагогических стратегий, их конкретизации и создания адекватного педагогического обеспечения. Таким образом, задача исследования – обосновать и создать педагогическую модель, раскрывающую переход будущих инженеров по чередующимся жизненным циклам знаний участников отраслевого научно-образовательного комплекса.

Научная экспозиция. Авторами современных психолого-педагогических исследований описано множество моделей конкретных педагогических феноменов, классов моделей и способов моделирова-

ния. В статье под *моделью становления и развития ПКИ в отраслевом НОК* понимается идеально-целевое, абстрактное, упрощенное, динамическое, учитывающее интеграционные связи образования, науки и производства, отображение этих процессов, истинное и ложное в содержании которого проявляется при его конкретизации и реализации в образовательной практике.

Построение моделей предполагает поэтапную реализацию. Три укрупненные стадии педагогического моделирования называет И. А. Ломан: исследование параметров реальности и осуществление создания ее модели; познание модели; экстраполирование исследуемых свойств модели на оригинал [5]. Эти стадии просматриваются в большинстве периодизаций процесса моделирования – от имеющих итогом построение менее вариативных, самодостаточных моделей, демонстрирующих много общего с этапами инженерного проектирования, до более мягких, открытых моделей социально-культурных систем [2]. Поскольку процесс становления и развития ПКИ характеризуется сложностью и находится под влиянием разноуровневых взаимосвязей и отношений в отраслевом НОК, при создании модели этого процесса мы будем ориентироваться на смешанные периодизации моделирования [9].

Можно выделить следующие универсальные компоненты модели, композиция которых позволит представить процессы становления и развития ПКИ в их целостности, целенаправленности, динамике и взаимосвязях с организационными структурами отраслевого НОК:

- целевой, выражающий общую конечную цель, обеспечивающую целостность интеграции относительно автономных организационных структур отраслевого НОК, направленность педагогических стратегий на каждом из последовательных этапов развития ПКИ;
- содержательный, раскрывающийся

в совокупности педагогических стратегий, реализуемых на разных этапах жизненного цикла ПКИ, уровнях взаимодействия участников отраслевого НОК;

– организационно-технологический, отображающий организацию моделируемых процессов в профессионально-образовательной среде отраслевого НОК и технологию реализации модели с использованием адекватного педагогического инструментария;

– критериально-диагностический, представляющий уровни проявления ПКИ, критерии и показатели, с помощью которых обеспечивается обратная связь и корректировка возможных отклонений от запланированных результатов.

Во взаимосвязанности и взаимообусловленности перечисленные компоненты обеспечивают целостность модели (за счет ориентированности на общую конечную цель) и ее открытость (за счет встроенности в интегративную профессионально-образовательную среду отраслевого НОК). Следует отметить, что из-за сложности исследуемых процессов базовая модель нуждается в расширении посредством создания подмоделей, объясняющих ее отдельные фрагменты.

Приступая к построению модели, определим ее тип. Анализ процессов становления и развития в целом и становления и развития ПКИ как частного уводит нас в плоскость динамики, где посредством модели возможно представить характер изменений состояния этой компетентности во времени – возникновение, эволюционирование и исчезновение или возобновление под воздействием разных факторов. Изложенная в более раннем исследовании идея о том, что ПКИ, будучи профессионально-личностным новообразованием, имеет свой жизненный цикл, с одной стороны, влияющий на характер жизненного цикла субъекта труда в отрасли, а с другой стороны, обусловленный жизненным ци-

клом отраслевых знаний, определило выбор в пользу динамической модели [12]. Такого рода модель обеспечивает возможность рефлексии относительно фиксируемых на каждом этапе жизненного цикла ПКИ результатов и позволяет в перспективе корректировать состояние этого качества при возобновлении жизненного цикла на следующей стадии становления и новом витке развития.

Для уточнения композиционного состава базовой модели видится полезным обратиться к моделям жизненного цикла систем. Анализ моделей таких систем (социально-экономических, технико-экономических, биолого-экономических), результаты которого представлены в исследовании В. А. Дресвянникова [3], показывает, что все они являются динамическими и, отличаясь по составу структурных элементов, описывают процессы, протекающие на последовательных этапах соответствующего цикла. Жизненные циклы в моделях изображаются в виде направленной кривой, разбиваемой на отрезки (фазы-векторы). Эта кривая может быть изображена двумя способами – линейно (порядковая модель) или циклически (циклическая / циркулярная модель). Порядковая модель отображает этапы жизненного цикла в линейной последовательности, предполагает переход к следующему этапу после полного завершения предыдущего и позволяет демонстрировать изменение формы кривой в зависимости от внешних и внутренних факторов, влияющих на некоторую систему. Так, Н. В. Кузнецова и И. Г. Носырева, представляют порядковую модель жизненного цикла человеческих ресурсов в виде кривой, отражающей изменение эффективности развития человека на последовательных стадиях (зарождение, формирование, развитие, истощение), соотносимых с возрастными периодами [4]. Такое линейное развертывание показывает необратимость модели-

руемого процесса, который завершается угасанием общественной, трудовой и творческой активности в возрасте более 70 лет. Однако порядковая модель слабо отражает связь между становлением и развитием субъекта труда.

Это ограничение снимается в циклических моделях, более совершенным вариантом которых полагается спиральная модель. В частности они позволяют выстраивать не только последовательность этапов, но также показывать их иерархичность и внутреннюю динамику, фиксируя внимание на начальном этапе жизненного цикла как моменте перехода на следующую стадию становления, где развитие возобновляется на более высоком уровне. Это дает возможность анализировать результаты завершившегося цикла, вносить коррективы и прогнозировать характер дальнейшего развития системы. Кроме того, циклические модели учитывают итерационный характер жизненного цикла системы, когда результаты последующего этапа вызывают изменения в решениях, принятых на предыдущих этапах. Для биологических систем (человек), изменения в которых часто характеризуются возрастной необратимостью, итерация реализуется процедурой обратной связи на каждом этапе цикла, позволяющей межэтапное корректирование.

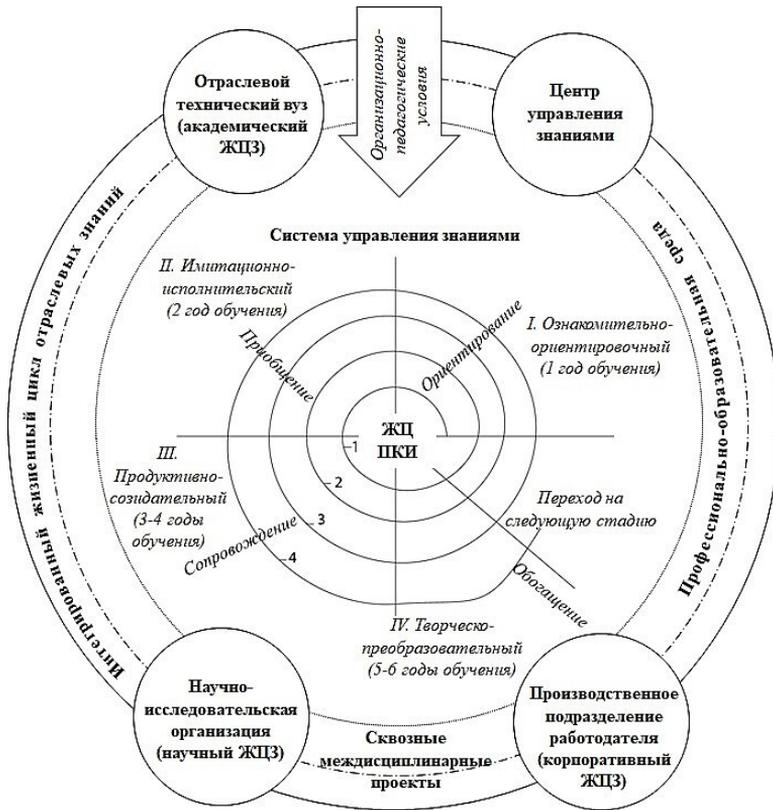
Исследование и полученные результаты. Сущность процессов становления и развития ПКИ, проявляющаяся в жизненном цикле этой компетентности, который формируется в отраслевом НОК при интеграции образования, науки и производства в жизненном цикле отраслевых знаний, определяет выбор в пользу описания изучаемых процессов спиральной моделью. Разработанная модель изображена на рисунке, где ЖЦ ПКИ – жизненный цикл профессиональной компетентности инженера; ЖЦЗ – жизненный цикл знаний; 1, 2, 3, 4 – уровни проявления ПКИ; сплошной линией, объединяющей организационные структуры отраслевого НОК обозначен

на научно-исследовательская деятельность, пунктирной линией обозначен процесс обучения. Динамику модели задает жизненный цикл ПКИ, представленный в виде спирали, обозначающей процесс развития и разворачивающейся от центра к точке перехода на следующую стадию становления, где начинается новый виток развития ПКИ. Продвижение осуществляется при последовательном переходе обучающегося по этапам жизненного цикла этой компетентности от ознакомительно-ориентировочного (I) к имитационно-исполнительскому (II), затем к продуктивно-созидательному (III) и далее – творческо-преобразовательному (IV) (рис).

Развитие ПКИ на этапах ее жизненного цикла предполагает взаимодействие относительно автономных организационных структур (отраслевой технической вуз – формирует академический жизненный цикл знаний, научно-исследовательская лаборатория – формирует научный жизненный цикл знаний, производственное подразделение работодателя – формирует корпоративный жизненный цикл знаний; функцию управления осуществляет специально создаваемый центр управления знаниями), взаимодействующих в отраслевом НОК через интегрированный жизненный цикл отраслевых знаний. Это становится возможным при обращении к стандартам репрезентации знаний в форме онтологий, одобренным ISO / IEC для ряда отраслей материального производства и e-learning. В таком контексте *знание* понимается как информационный объект, имеющий упорядоченную форму, существующий в профессионально-образовательной среде, которую можно называть интеллектом отраслевого НОК. Профессионально-образовательная среда отраслевого НОК может носить гибридный характер, т. е. включать в себя элементы искусственного интеллекта в виде агентных сущностей. Поскольку агент – это действующая сущность с целью, то для него знания являются основ-

ным ресурсом для ее достижения. Если агент является обучающимся, то он способен генерировать новые знания на основе уже имеющихся знаний как самостоятельно, так и под управляющим воздействием, в том числе с использованием цифровых

технологий, что предполагает представление знаний в виде логических суждений, позволяющих реализовать механизм их обработки и повторного использования. Эта идея обосновывается в более ранних исследованиях [6; 7; 8].



Спиральная модель становления и развития профессиональной компетентности инженера в отраслевом научно-образовательном комплексе

Переход обучающегося по чередующимся жизненным циклам знаний обеспечивается соответствующими педагогическими стратегиями. Системообразующей деятельностью рассматривается разработка сквозных междисциплинарных проектов (СМП), а механизмом реализации – система управления знаниями, ядром которой является открытый образовательный ресурс с контентом в форме онтоло-

гий на разных естественных языках. В течение 1-го года обучения осуществляется педагогическая стратегия «ориентирование на разработку СМП»; 2-й год обучения связан со стратегией «приобретение к деятельности по разработке СМП», затем на старших курсах осуществляется стратегия сопровождения реализации СМП (3-й и 4-й годы обучения) и стратегия обогащения ПКК (5-й и 6-й годы обучения).

В итоге происходит развитие этой компетентности от ознакомительного (1) и имитационного (2) уровня к созидательному (3) и творческому (4).

Особенностью академического, научного и корпоративного жизненных циклов знаний является их открытость. Открытость академического цикла обусловлена тем, что современные отраслевые вузы представляют собой географически распределенную сетевую структуру, часто связанную с одним крупным работодателем. Поэтому рамки отраслевого НОК могут расширяться за счет участия других вузов одной сети. Открытость корпоративного цикла реализуется в рамках взаимосвязанных филиалов – производственных подразделений отраслевой корпорации. Открытость научного цикла связана с тем, что в роли заказчика НИОКР может выступать не только отрасль, но также административные и коммерческие организации, предоставляющие исполнителю доступ к своим внутренним жизненным циклам знаний. Такая открытость значительно расширяет и обогащает содержание открытого образовательного ресурса отраслевого НОК. На практике взаимодействие образования, науки и производства происходит между звеньями отраслевых университетов и производственных подразделений работодателя. Чаще всего это факультет отраслевого вуза, НИЛ и структурное подразделение филиала отраслевого холдинга. Показательным примером может служить устойчивая связь факультета «Бизнес-информатика» СГУПС, НИЛ «Информационные технологии транспорта» и Новосибирского информационно-вычислительного центра – структурного подразделения главного вычислительного центра ОАО «РЖД».

Становление и развитие ПККИ осуществляется при непрерывном переходе обучающегося по чередующимся жизненным циклам знаний. Этот маршрут отличается нелинейностью (обучающийся может находиться одновременно в нескольких

жизненных циклах), зависит от профессионально-личностных предпочтений будущих инженеров и обеспечивается педагогическим инструментарием, состав которого будет описан далее.

Будучи «идеальной целью», спиральная модель отображает гипотетическую ситуацию, когда каждый этап жизненного цикла имеет своим результатом ожидаемый уровень развития ПККИ, т. е. предполагается, что состояние этой компетентности непрерывно совершенствуется. Однако для перехода ПККИ с одного иерархического уровня на другой, более высокий, обучающемуся может потребоваться несколько итераций прохождения того или иного этапа, что оказывается затруднительным в рамках временных ограничений (этапы жизненного цикла ПККИ привязаны к годам обучения). В противоположном случае динамика жизненного цикла ПККИ может оказаться выше запланированной (обучающийся слишком быстро достигает предельного уровня ее развития). Разрешение этого противоречия обеспечивается за счет проведения межэтапной диагностики состояния ПККИ. В зависимости от полученных результатов, выстраивается нелинейный индивидуальный маршрут развития: осуществляются процедуры коррекции, предлагаются дополнительные профессиональные образовательные программы, реализуется соответствующая педагогическая стратегия. Интегрированность результатов всех итераций обеспечивает целостность жизненного цикла ПККИ, позволяя достигать такого состояния этой компетентности, которая позволит переход на следующий виток развития.

Повышению степени адекватности построенной модели образовательной практике способствуют расширяющие ее взаимосвязанные и взаимодополняющие подмодели. На уровне содержательного компонента базовой модели – это структурно-содержательная модель ПККИ и динамическая модель формирования интегрированного жизненного цикла отраслевых

знаний; на уровне ее организационно-технологического компонента – структурно функциональная модель системы управления знаниями [8].

Конкретизация и реализация спиральной модели осуществляется посредством педагогического обеспечения, включающего в себя педагогические тактики, организационно-педагогические условия и педагогический инструментарий.

Стратегия «ориентирование» представлена совокупностью педагогических тактик ознакомительного, рекомендательного и регулирующего характера, ориентирующих будущих инженеров на активный поиск решений для достижения цели деятельности, помогающих разобраться в проблемной ситуации и скорректировать выбор собственных действий. Стратегия «приобщение» определяется совокупностью педагогических тактик: приобщение будущих инженеров к внешне регулируемой, нормативно заданной деятельности; обеспечение осознанного использования предъявляемых алгоритмов поэтапных действий, адекватных им средств и ресурсов; стимулирование к самооценке и самосовершенствованию индивидуального профессионального ресурса. Стратегия «сопровождение» ориентирована на следующие педагогические тактики: выявление интересов и приоритетов обучающихся; создание условий для принятия самостоятельных решений в ситуации выбора; оказание помощи в процессе разработки СМП; нацеливание на самостоятельное развитие ПКИ. Стратегия «обогащение» ориентирована за счет реализации педагогических тактик на преумножение знаний, умений, профессионального опыта будущего инженера, разнообразия объективных и индивидуальных средств труда, более глубокую рефлексию по отношению к состоянию своего профессионального ресурса, установку на продолжение трудового пути в отрасли, который представляется как глобальный проект профессионально-личностного развития.

Организационно-педагогические условия включают создание интегративной профессионально-образовательной среды отраслевого НОК на основе интегрированного жизненного цикла знаний в форме онтологий; разработку педагогически полезного инструментария системы управления знаниями отраслевого НОК с использованием современных стандартов представления содержания обучения и технологий семантического веба; научно-методическое сопровождение деятельности по использованию системы управления знаниями отраслевого НОК (подробнее см.: [8]).

Педагогический инструментарий представляет собой совокупность тесно связанных и взаимодействующих между собой для достижения общей цели педагогических средств: программные и методические решения для создания и развития открытого образовательного ресурса отраслевого НОК с использованием технологий искусственного интеллекта (св-во о гос. рег. программы для ЭВМ № 2017618577 от 04.08.2017); содержание открытого образовательного ресурса в форме онтологий; электронные учебно-методические комплексы (15 св-во о гос. рег.); научно-методическое сопровождение (св-во о гос. рег. № 23954 от 7.12.2018). Педагогическое обеспечение становления и развития ПКИ в отраслевом НОК разработано автором статьи в составе коллектива научно-исследовательской лаборатории «Информационные технологии транспорта» Сибирского государственного университета путей сообщения (Новосибирск) по заказу Учебно-методического центра по образованию на железнодорожном транспорте (Москва) (гос. контракт № 30/16 от 30.05.2016) в рамках совместного научно-исследовательского проекта Сибирского государственного университета путей сообщения, Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева, ОАО «РЖД» (св-во о гос. рег. № 23958 от 7.12.2018) (результаты исследования см.: [1; 7; 10; 11]).

Заключение. В итоге предложенная спиральная модель раскрывает один из возможных путей становления и развития ПКИ в условиях цифровой трансформации производства, который реализуется в процессе перехода обучающегося по этапам жизненного цикла этой компетентности при интеграции участников отраслевого НОК на основе жизненного цикла знаний. Такой переход обеспечивается адекватными состоянию указанной компетентности педагогическими стратегиями преемственно от младших курсов к старшим в деятельности по разработке СМП. В свою очередь, педагогические стратегии конкретизиру-

ются и реализуются посредством разработанного педагогического обеспечения, в состав которого включены тактики, организационно-педагогические условия, полезный педагогический инструментарий. Последний разработан с использованием международного стандарта представления контента в форме онтологий и технологии семантического веба. В целом описанная в статье модель отвечает духу современных тенденций в экономике и обществе, имеет универсальный прикладной характер и может быть реализована в образовательной практике отраслевых технических вузов.

Библиографический список

1. *Волежжанина И. С.* Разработка виртуальной образовательной среды с контентом в форме онтологий для управления знаниями в системе «отрасль – отраслевая образовательная организация» // *Качество. Инновации. Образование.* – 2017. – № 9 (148). – С. 3–13.
2. *Дахин А. Н.* Моделирование в педагогике // *Идеи и идеалы.* – 2010. – Т. 2, № 1(3). – С. 11–20.
3. *Дресвянников В. А.* Особенности жизненных циклов различных экономических систем // *Менеджмент в России и за рубежом.* – 2008. – № 6. – С. 18–35.
4. *Кузнецова Н. В., Носырева И. Г.* Модель жизненного цикла человеческих ресурсов // *Известия ИГЭА.* – 2009. – № 3 (65). – С. 75–80.
5. *Ломан И. А.* Моделирование в образовательном пространстве // *Историческая и социально-образовательная мысль.* – 2014. – № 1 (23). – С. 86–90.
6. *Мицк И. В., Хабаров В. И., Волежжанина И. С.* Организация совместного управления знаниями в системе «отрасль – отраслевая образовательная организация» // *Вопросы новой экономики.* – 2017. – № 3 (43). – С. 91–97.
7. *Хабаров В. И., Волежжанина И. С.* Представление знаний в сетевых образовательных ресурсах // *Информатизация образования и науки.* – 2018. – № 4(40). – С. 162–176.
8. *Хабаров В. И., Волежжанина И. С.* Цифровые трансформации в профессиональном образовании (на примере подготовки кадров транспорта). – М.: РУСАЙНС, 2018. – 216 с.
9. *Янова М. Г.* Становление и развитие организационно-педагогической культуры будущего педагога в социокультурном образовательном пространстве: дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2014. – 438 с.
10. *Volegzhaniina I. S., Chusovlyanova S. V., Adolf V. A., Bykadorova E. S., Belova E. N.* Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education // *Journal of Social Studies Education Research.* – 2017. – № 8 (Special Issue). – P. 39–61.
11. *Volegzhaniina I. S., Chusovlyanova S. V., Bykadorova E. S., Pakhomova J. V.* Ontology-Based Virtual Learning Environment for Academic Knowledge Co-Management (by an Example of Transport Universities) // *Astra Salvensis.* – 2018. – № VI (Special Issue). – P. 787–796.
12. *Volegzhaniina I. S., Chusovlyanova S. V., Bykadorova E. S., Veselova S. A., Zharova J. V., Sorokina T. V.* Survival of engineers' knowledge within production processes digitalization // *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research.* – 2019. – Iss. 1 (Special VI). – P. 31–35.

Поступила в редакцию 25.05.2019

THE MODEL OF AN ENGINEER'S PROFESSIONAL COMPETENCY BECOMING AND DEVELOPMENT I N THE INDUSTRY RESEARCH AND EDUCATIONAL COMPLEX (BY AN EXAMPLE OF TRANSPORT UNIVERSITIES)

Abstract. A possible way for the becoming and development of an engineer's professional competency within the digitalization of industry and education is introduced in the article. Modelling as an important stage of a research aimed at the pedagogical phenomenon virtual copy development is considered. Such a virtual copy is an ideal goal for educational practice that shows the directions to reach this goal within the integrative professional and educational environment of an industry research and educational complex. The industry research and educational complex consists of an industry-related technical university, a research laboratory, an employer's production unit.

The purpose of study is to substantiate and create a spiral model revealing a future engineer's move between the rotating knowledge life-cycles of the industry research and educational complex participants. Such a move is provided by pedagogical strategies corresponded to the present state of this competency which are undertaken within the comprehensive multidisciplinary project work being successive from the first to the final year of university education. These pedagogical strategies are specified by special-purpose pedagogical support: tactics, organizational and pedagogical conditions, pedagogical tools. Practical implications from the study are in offering the software and methods solutions to implement the spiral model into transport universities. Their development was granted by the Training and Methodology Center for Railway Transport, Moscow (Gov. contract №30/16 (165-16) dated May 30, 2016).

Keywords: professional competency of an engineer, research and educational complex, spiral model, life cycle, pedagogical strategies, industry, transport university.

References

1. Volegzhanina, I. S., 2017. The development of virtual learning environment with ontology-based content for knowledge management within the «Sector – Sector educational foundation» system. *Quality. Innovation. Education*, No. 9 (148), pp. 3–13. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Dakhin, A. N., 2010. Modelling in pedagogy. *Ideas and ideals*, Vol. 2, No. 1(3), pp. 11–20. (In Russ.)
3. Dresvyannikov, V. A., 2008. Special characteristics of various economic systems' life cycles. *Management in Russia and abroad*, No. 6, pp. 18–35. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kuznetsova, N. V., Nosyreva, I. G., 2009. Model of the human resources life cycle. *News of ISEA*, 3 (65), pp. 75–80. (In Russ.)
5. Loman, I. A., 2014. Modelling in the learning environment. *Historical and social-educational ideas*, No. 1 (23), pp. 86–90. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Mitsuk, I. V., Khabarov, V. I., Volegzhanina, I. S., 2017. Organization of knowledge co-management within the «Sector – Sector educational foundation» system. *Issues of new economy*, No. 3 (43), pp. 91–97. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Khabarov, V. I., Volegzhanina, I. S., 2018. Representation of knowledge in the network educational resources. *Informatization of education and science*, No. 4(40), pp. 162–176. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Khabarov, V. I., Volegzhanina, I. S., 2018. Digital transformations in professional education (by an example of transport workforce). *Moscow: RUSCIENCE Publ.*, 210 p. (In Russ.)
9. Yanova, M. G., 2014. The becoming and development of the organizational and pedagogical

culture of a future teacher within the socio-cultural educational space. Krasnoyarsk, 438 p. (In Russ.)

10. Volegzhanina, I. S., Chusovlyanova, S. V., Adolf, V. A., Bykadorova, E. S., Belova, E. N., 2017. Knowledge management as an approach to learning and instructing sector university students in post-Soviet professional education. *Journal of Social Studies Education Research*, No. 8 (Special Issue), pp. 39–61. (In Eng.)

11. Volegzhanina, I. S., Chusovlyanova, S. V., Bykadorova, E. S., Pakhomova, J. V., 2018. On-

tology-Based Virtual Learning Environment for Academic Knowledge Co-Management (by an Example of Transport Universities). *Astra Salvensis*, No. VI (Special Issue), pp. 787–796. (In Eng.)

12. Volegzhanina, I. S., Chusovlyanova, S. V., Bykadorova, E. S., Veselova, S. A., Zharova, J. V., Sorokina, T. V., 2019. Survival of engineers' knowledge within production processes digitalization. *AD ALTA. Journal of Interdisciplinary Research*, Iss. 1 (Special VI), pp. 31–35. (In Eng.)

Submitted 25.05.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1904.08

УДК 374+61+004.9

Гриневецкая Татьяна Николаевна

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет; доцент кафедры педагогики и психологии Института физико-математического и информационно-экономического образования, Новосибирский государственный педагогический университет, tanita973@list.ru, ORCID 0000-0001-5175-920X, Новосибирск

Сидорова Юлия Халиловна

Руководитель центра дистанционных образовательных технологий, Новосибирский государственный медицинский университет, sidorova@ngmu.ru, ORCID 0000-0003-1750-1699, Новосибирск

Захарова Наталья Борисовна

Ведущий специалист по внедрению информационных систем Центра дистанционных образовательных технологий, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Новосибирский государственный медицинский университет, zakharova@ngmu.ru, ORCID 0000-0003-1217-2769, Новосибирск

Дробышев Виктор Анатольевич

Доктор медицинских наук, профессор кафедры госпитальной терапии и медицинской реабилитации, Новосибирский государственный медицинский университет, doctorvik@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7093-3071, Новосибирск

ВЕБИНАРНАЯ ПЛАТФОРМА КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОВЕДЕНИЯ ЛЕКЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВРАЧЕЙ

Аннотация. Одним из перспективных направлений в повышении квалификации врачей является проведение занятий в формате вебинаров как альтернатива традиционным формам проведения аудиторных занятий.

Целью статьи является обоснование целесообразности проведения лекций в формате вебинаров в системе непрерывного медицинского образования.

В статье рассматриваются вопросы использования вебинаров в качестве инструмента для проведения лекций в системе повышения квалификации врачей и специалистов здравоохранения в Новосибирском государственном медицинском университете, приводятся преимущества и недостатки использования этого инструмента.

В исследовательской части статьи описывается опыт чтения лекций на циклах повышения квалификации врачей с использованием вебинарной платформы, представлены этапы подготовки к проведению вебинара, приведена форма анкеты оценки удовлетворенности слушателей.

Результаты исследования. Анализ результатов опроса обучающихся, проведенного по завершении лекционного курса, показал, что 95 % респондентов посчитали уровень полезности знаний, полученных в ходе вебинаров, высоким для профессионального развития; была высоко оценена доступность, полнота и достоверность информационных материалов, полученных в ходе вебинаров. Также респонденты высоко оценили техническую поддержку, доступность информации и возможность обратной связи на лекциях через вебинарную платформу и посчитали целесообразным проведение занятий в такой форме.

Закключение. Таким образом, вебинарная платформа может использоваться в качестве эффективного педагогического инструмента в системе непрерывного медицинского образования.

Ключевые слова: дистанционное обучение, вебинар, повышение квалификации, вебинарная платформа, презентация, респондент, непрерывное медицинское образование.

Постановка задачи. Уровень подготовки медицинских специалистов оказывает существенное влияние на качество оказания медицинской помощи населению страны, рациональное использование ресурсов системы здравоохранения.

Программы послевузовского и дополнительного профессионального образования подготовки медицинских специалистов должны учитывать современные методы диагностики и лечения заболеваний, новейшие достижения медицинской науки, а также профилактическую направленность ведения пациента [7; 10].

Развитию концепции непрерывного медицинского образования способствовали: взаимодействие Национальной медицинской палаты и профессиональных медицинских сообществ; наличие технического оснащения, доступа в Интернет в большинстве медицинских учреждений для обучения врачей без отрыва от практической деятельности; наличие отечественных электронных библиотечных систем, функционирование единой государственной информационной системы в сфере здравоохранения, портала непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России edu.gosminzdrav.ru; реализация ряда пилотных проектов в сфере здравоохранения [8; 9; 11].

Одним из перспективных направлений в повышении квалификации врачей являются вебинары, пришедшие на смену такой традиционной форме обучения, как лекция и семинар, представляя собой «подрывную» инновацию [1; 3; 12].

Целью статьи является обоснование целесообразности проведения лекций в формате вебинаров в системе непрерывного медицинского образования.

Введение в проблему. Вебинары получили широкое распространение вследствие своей низкой стоимости и высокой

эффективности обучения [4; 6]. Кроме того, с их помощью можно решить проблему домашнего обучения, компенсировать пропуски обучающимися очных занятий. Можно отметить и другие *преимущества* вебинаров [5]:

1) высвобождение аудиторного фонда образовательной организации;

2) экономия средств и времени обучающихся. Нет необходимости расходовать средства на проезд, питание и проживание в другом городе или регионе. Это особенно актуально в условиях непрерывного медицинского образования для повышения квалификации врачей без отрыва от работы;

3) возможность вовлечения обучающихся в учебный процесс за счет интерактивных элементов вебинара, таких как опросы, тесты, вопросы в чате и «голосом»;

4) возможность получения записи вебинара для повторного просмотра или в случае отсутствия на занятии;

5) возможность мгновенно получать ответы от преподавателя на интересующие вопросы в отличие от других средств дистанционного и электронного обучения.

Наряду с преимуществами *недостатками* вебинаров можно считать:

1) отсутствие эмоциональной связи с обучающимися. Лектор не видит «глаза и выражения лиц»; не может уловить настроение аудитории; оценить, насколько слушатели устали или потеряли интерес к лекции. Отсутствие вопросов в чате вебинара может означать как отсутствие мотивации к изучению конкретной темы, так и затруднения, связанные с восприятием нового материала. Последнее особенно актуально для взрослых, состоявшихся в своей профессии и жизни людей, поскольку им сложнее признаться в том, что они чего-то не понимают или не знают;

2) в отсутствие живой аудитории многие преподаватели чувствуют себя не комфор-

тно перед камерой, как следствие, теряется ритм и эмоциональная составляющая лекции. В свою очередь, это сказывается на качестве обучения и влечет за собой необходимость изменения преподавательского подхода к подготовке и проведению занятий в форме вебинаров;

3) участникам вебинара, находящимся в разных часовых поясах, бывает сложно настроиться на эффективное восприятие информации (иногда разница во времени составляет 5–6 часов).

Исследовательская часть. В Новосибирском государственном медицинском университете чтение лекций на циклах повышения квалификации врачей с использованием вебинарной платформы практикуется в течение года и является высокоэффективным способом получения актуальной информации.

При выборе программного продукта (вебинарной платформы) учитывались следующие характеристики:

- простота и интуитивно-понятный интерфейс;
- качество трансляции;
- максимальное количество участников;
- стоимость;
- функционал платформы;
- возможность выбора макетов вебинарных комнат, дизайн рабочей зоны ведущего;
- интерактивное взаимодействие со слушателями: оценка знаний с помощью интерактивных тестов и опросов;
- возможность интеграции с системами дистанционного обучения.

Возможности вебинарной платформы позволяют обучающимся видеть и слышать лектора, просматривать демонстрируемую на экране презентацию.

Пространство рабочей области вебинарной платформы состоит из трех зон: видео лектора, области просмотра презентации, коммуникативной части, представленной в виде чата. Слушатели имеют возможность задать вопрос преподавателю

в чате в любой момент на протяжении всей лекции. В связи с этим лектор заранее озвучивает порядок взаимодействия. Если планом проведения лекции предусмотрен опрос, то сервис вебинара предусматривает загрузку на платформу вопросов разных типов.

Функционал вебинарной платформы позволяет демонстрировать рабочий стол компьютера преподавателя, другие программные средства при проведении занятия.

Подготовка к проведению вебинара включает в себя несколько этапов: организационный, методический, технический.

Организационный этап предусматривает составление расписания вебинаров, списков преподавателей и слушателей цикла повышения квалификации и организацию предварительной рассылки информации о датах и времени проведения, консультирование преподавателей по алгоритму работы с инструментами вебинарной платформы, а также действиям в случае технических сбоев.

Методический этап подразумевает определение целей, задач и содержания вебинаров, подготовку презентаций и другого учебного материала, вопросов для анкетирования или опроса слушателей. С помощью тестирования по окончании лекции или всего лекционного курса можно оценить эффективность вебинара.

Технический этап включает в себя тестирование оборудования, проверку качества передачи звука и видеоизображения, загрузку презентаций, вопросов для анкетирования, тестовое включение [2].

Представляет значимый интерес отношение обучающихся к вебинару как к новой форме обучения. В этой связи 75 врачам, обучающимся на цикле профессиональной переподготовки по специальности «Физиотерапия», было предложено чтение лекционного курса в форме вебинара, по завершении которого слушателей попросили ответить на вопросы анкеты на условии анонимности.

Вопрос 1. Соответствует ли содержание лекционных занятий программе цикла повышения квалификации?

- соответствует;
- частично соответствует;
- не соответствует.

Вопрос 2. Учитываются ли в программе цикла современные тенденции развития образования?

- учитываются;
- частично учитываются;
- не учитываются.

Вопрос 3. Оцените уровень новизны приобретенных в процессе обучения знаний:

- высокий;
- средний;
- низкий.

Вопрос 4. Оцените уровень полезности знаний для профессионального развития:

- высокий;
- средний;
- низкий.

Вопрос 5. Оцените уровень практической значимости содержания лекционного курса:

- высокий;
- средний;
- низкий.

Вопрос 6. Качество организации обучения на цикле (регистрация, техническая поддержка) по пятибалльной шкале составляет:

5 4 3 2 1.

Вопрос 7. Доступность, полнота, достоверность информационных материалов дистанционной части обучения по пятибалльной шкале составляет:

5 4 3 2 1.

Вопрос 8. Удобство взаимодействия с преподавателями по учебным модулям цикла по пятибалльной шкале составляет:

5 4 3 2 1.

Вопрос 9. Целесообразно ли проведение циклов повышения квалификации в дистанционной форме? Выберите подходящие варианты ответов:

а) да, дистанционное обучение дает воз-

можность получить доступ к качественной и современной информации;

б) да, дистанционное обучение дает возможность непрерывного обучения без отрыва от работы и места жительства в удобное для обучающегося время;

в) да, дистанционное обучение учитывает возможность индивидуального характера обучения с учетом специализации обучающегося;

г) нет, считаю такую форму обучения нецелесообразным.

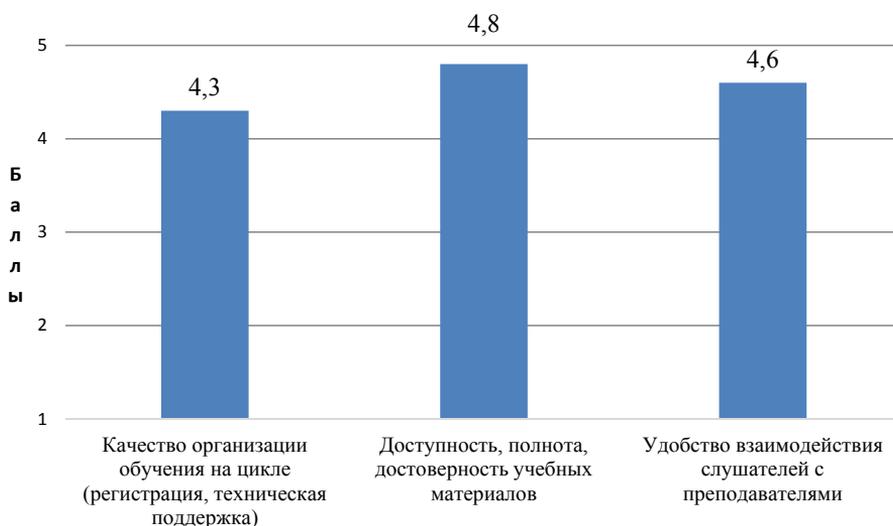
Результаты исследования. Анализ результатов анкетирования показал следующее: на вопрос о соответствии содержания программы заявленной тематике 85 % (64 чел.) ответили утвердительно и лишь 15 % (11 чел.) посчитали соответствие частичным. Результаты ответа на второй вопрос оказались аналогичными: 90 % (68 чел.) посчитали, что содержание программы учитывает современные тенденции развития образования, и лишь 10 % (7 чел.) частично согласились с этим утверждением. Данные о новизне, полезности знаний, полученных в ходе обучения, для профессионального роста, практической значимости содержания лекционного курса для повышения эффективности профессиональной деятельности представлены в таблице. Так выяснилось, что свыше $\frac{3}{4}$ опрошенных посчитали новизну и практическую значимость занятий высокой, при этом наибольший процент положительных ответов (95,0 %) был получен в отношении вопроса об уровне полезности знаний для профессионального развития. В связи с тем, что опрос проводился среди практикующих врачей, данные о высокой и средней практической значимости содержания программы для повышения эффективности профессиональной деятельности оказались несколько ниже.

Стоит отметить, что при опросе не было выявлено ответов с указанием на низкую новизну и значимость полученной в ходе вебинаров информации.

**Результаты ответов респондентов на вопросы
о новизне и практической значимости лекционного курса**

Вопросы	Градации ответов					
	высокий		средний		низкий	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Уровень новизны приобретенных в процессе обучения знаний	64	85	11	15	-	-
Уровень полезности знаний для профессионального развития	71	95	4	5	-	-
Уровень практической значимости содержания лекционного курса	60	80	15	20	-	-

Результаты обработки ответов на вопросы о качестве организации обучения, доступности и полноте информационных материалов, удобстве взаимодействия с преподавателями представлены на рисунке.



Результаты ответов слушателей на вопросы о качестве организации обучения, доступности, полноте информации и удобстве взаимодействия с преподавателями

Следует отметить, что респонденты оценили техническую поддержку, доступность информации и возможность обратной связи на лекциях через вебинарную платформу свыше четырех баллов по пятибалльной шкале. При этом наиболее высокая оценка была получена при ответе на вопрос о доступности, полноте, достоверности информационных материалов (4,8

балла), что свидетельствует о целесообразности дальнейшего проведения лекций в формате вебинаров на циклах повышения квалификации врачей.

Подтверждением вышеуказанного явились ответы слушателей на вопрос о целесообразности проведения циклов повышения квалификации в дистанционной форме. Слушатели согласились с тем, что

дистанционное обучение дает возможность получить доступ к качественной и современной информации без отрыва от работы и места жительства в удобное для обучающегося время, учитывает возможность индивидуального характера обучения в соответствии со специализацией обучающегося.

Заключение. Таким образом, использование вебинарной платформы при про-

ведении лекционных занятий на циклах профессиональной переподготовки и повышения квалификации врачей является целесообразным, так как позволяет обучаться слушателям без отрыва от работы и может использоваться в качестве эффективного педагогического инструмента в системе непрерывного медицинского образования.

Библиографический список

1. *Вахитов Д. Р., Кондратьева Т. Н.* Преимущества лекционной формы работы при организации учебного процесса в вузе // Образовательная среда школы как условие эффективного внедрения новых Федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. – 2016. – С. 11–13.

2. *Огородова М. В., Быстрова Н. В., Уханов А. Ф., Парадеева Н. В.* Вебинар как форма сетевого взаимодействия // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 12-7. – С. 1322–1324.

3. *Калинина С. Д.* Вебинар как форма электронного обучения в высшей школе // Вестник МГИМО. – 2015. – № 2 (41). – С. 291–295.

4. *Кайгородцева Н. В.* Формирование компетенций преподавателей для проведения вебинаров // Омский научный вестник. Серия: Общество. История. Современность. – 2017. – № 2. – С. 67–70.

5. *Мещерякова О. И.* Методика обучения преподавателей использованию вебинаров в учебном процессе вуза // Образовательные технологии и общество. – 2015. – Т. 18, № 4. – С. 722–729.

6. *Лаходынова Н. В.* Вебинар как инновационный метод организации дистанционного обучения в вузе // Современное образование в России и за рубежом: теория, методика и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 4 март 2016 г.). – Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. – С. 32–33.

7. *О направлении методических рекомендаций по реализации дополнительных профессиональных программ [Электронный ресурс]:*

Письмо Минобрнауки России № ВК-1013/06 от 21.04.2015 г. – URL: <https://минобрнауки.рф/документы/6250> (дата обращения: 25.01.2019).

8. *Портал* Координационного совета по развитию непрерывного медицинского и фармацевтического образования Министерства здравоохранения Российской Федерации. Реализация модели отработки основных принципов непрерывного медицинского образования 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sovetnmo.ru> (дата обращения: 10.01.2019).

9. *Портал* непрерывного медицинского и фармацевтического образования Минздрава России. Система непрерывного медицинского и фармацевтического образования. Изменение системы допуска к профессиональной деятельности [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.gosminzdrav.ru> (дата обращения: 10.01.2019).

10. *Об утверждении* Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) № 499 от 01.07.2013 г. // Российская газета. – 2013. – № 6166 (190). – С. 16.

11. *Об утверждении* Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ [Электронный ресурс]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) № 816 от 23.08.2017 г. // Российская газета. – 2017. – URL: <https://rg.ru/2017/09/21/minobr-prikaz816-site-dok.html>

(дата обращения: 25.01.2019).

12. Knipfer C., Wagner F., Knipfer K., Millesi G., Acero J., Hueto J. A., Nkenke E. Learners' acceptance of a webinar for continuing medical education

[Электронный ресурс] // International Journal of Oral and Maxillofacial Surgery. – 2018. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijom.2018.11.010> (дата обращения: 25.01.2019).

Поступила в редакцию 28.05.2019

Grinevetskaya Tatyana Nikolaevna

Cand. Sci. (Pedag.), Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University; associate professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, tanita973@list.ru, ORCID 0000-0001-5175-920X, Novosibirsk

Sidorova Julia Khalilovna

Head of the Centre for Distance Educational Technologies, Novosibirsk State Medical University, sidorova@ngmu.ru, ORCID 0000-0003-1750-1699, Novosibirsk

Zakharova Natalia Borisovna

The leading specialist in the implementation of information systems of the Centre for Distance Educational Technologies, senior lecturer at the Department of Pedagogy and Psychology, Novosibirsk State Medical University, zakharova@ngmu.ru, ORCID 0000-0003-1217-2769, Novosibirsk

Drobyshev Victor Anatolievich

Dr. Sci. (Med.), Professor of the Department of Hospital Therapy and Medical Rehabilitation, Novosibirsk State Medical University, doctorvik@yandex.ru, ORCID 0000-0002-7093-3071, Novosibirsk

WEBINAR PLATFORM AS AN INSTRUMENT FOR ORGANISING LECTURING IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION

Abstract. One of the promising directions in improving the qualifications of doctors is conducting classes in webinar format as an alternative to the traditional forms of classroom training.

The purpose of the article is to substantiate the expediency of holding lectures in the format of webinars in the system of continuous medical education.

The article considers the use of webinars as an instrument for lecturing on advanced training cycles for doctors and health professionals at the Novosibirsk State Medical University, presents the advantages and disadvantages of using this instrument.

The research part of the article describes the experience of lecturing on the cycles of advanced training of doctors using the webinar platform, presents the stages of preparation for the webinar, demonstrates the form of the questionnaire about evaluation of listeners satisfaction.

The results of the study. Analysis of the results of the survey of students carried out at the end of the lecture course showed that 95 % of respondents have found the level of knowledge value gained during webinars high for professional development, the availability, completeness and accuracy of information materials received during webinars were highly appreciated.

The respondents also praised the technical support, the availability of information and the possibility of feedback at the lectures through the webinar platform and found it expedient to conduct classes in this form.

Conclusion. Thus, the webinar platform can be used as an effective pedagogical instrument in the system of continuing medical education.

Keywords: distance training, webinar, postgraduate (medical) education, webinar platform, presentation, respondent, continuing medical education.

References

1. Vakhitov, D. R., Kondratieva, T. N., 2016. Advantages of the lecture form in organising the educational process at higher school. Educational environment of the school as a condition for the effective implementation of new Federal state educational standards. Materials of the all-Russian scientific-practical conference with international participation, pp. 11–13. (In Russ.)
2. Ogorodova, M. V., Bystrova, N. V., Ukhanov, A. F., Paradeeva, N. V., 2015. The webinar as a form of network interaction. International journal of applied and fundamental research, No. 12-7, pp. 1322–1324. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Kalinina, S. D., 2015. Webinar as a form of e-learning in higher education. Bulletin MSIIR, No. 2 (41), pp. 291–295. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Kaygorodtseva, N. V., 2017. Developing teachers' competences for holding webinars. The Journal Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity, No. 2, pp. 67–70. (In Russ.)
5. Meshcheryakova, O. I., 2015. Training methodology of using webinars in the educational process of higher school for teachers. Educational Technology & Society, Vol. 18, No. 4, pp. 722–729. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Lakhodynova, N. V., 2016. Webinar as an innovative method of organizing distance learning in a higher school. Modern Education in Russia and abroad: theory, methods and practice. Materials of the IV International scientific-practical conference. Cheboksary: Interactive Plus Publ., pp. 32–33. (In Russ.)
7. On the Direction of Methodological recommendations for the Implementation of Additional Professional Programs [online]. Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated April 21, 2015, No. VK-1013/06. Available at: <https://минобрнауки.рф/документы/6250> (accessed: 25.01.2019).
8. The implementation of the model of development of basic principles of continuous medical education 2016–2020 [online]. Portal of the coordination council for the development of continuing medical and pharmaceutical education of the Ministry of health of the Russian Federation. Available at: <http://www.sovetnmo.ru> (accessed: 10.01.2019). (In Russ.)
9. Portal of continuous medical and pharmaceutical education of the Ministry of Health of Russia. The system of continuous medical and pharmaceutical education. Change of the system of admission to professional activity [online]. Available at: <http://edu.rosminzdrav.ru> (accessed: 10.01.2019).
10. The system of continuous medical and pharmaceutical education. Changing the system of admission to professional activities. On Approval of the procedure of organising and carrying out educational activities for additional professional programmes. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated July 01, 2013, No. 499, 2013. Russian newspaper, No. 6166 (190), pp. 16. (In Russ.)
11. On approval of the procedure of using e-learning, distance education technologies for the implementation of educational programmes by organisations that carry out educational activities [online]. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated of August 23, 2017, No. 816, 2017. Russian newspaper. Available at: <https://rg.ru/2017/09/21/minobr-prikaz816-site-dok.html> (accessed: 25.01.2019). (In Russ.)
12. Knipfer, C., Wagner, F., Knipfer, K., Millesi, G., Acero, J., Hueto, J. A., Nkenke, E., 2018. Learners' acceptance of a webinar for continuing medical education [online]. International Journal of Oral and Maxillofacial Surgery. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.ijom.2018.11.010> (accessed: 25.01.2019).

Submitted 28.05.2019

Дмитренко Андрей Юрьевич

Преподаватель кафедры конструкции и эксплуатации авиационной техники, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков имени Героя Советского Союза А. К. Серова, andrei_dmitrenko@list.ru, ORCID 0000-0002-8578-4179, Краснодар

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ОФИЦЕРА ВОЗДУШНО-КОСМИЧЕСКИХ СИЛ РОССИИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Реализация некоторых учебно-боевых задач, стоящих перед частями и подразделениями Воздушно-космических сил, в действительности приносит гораздо меньший эффект, чем планировалось. Одна из причин заключается в отсутствии у руководителя должного уровня ответственности за порученное дело. Цель статьи – представить профессиональную ответственность офицера ВКС России как важное свойство его личности, которое отражает ее активность и относительную самостоятельность в позиционировании по предназначению. Автор доказывает, что профессиональная ответственность офицера ВКС России способствует формированию у него установки на летную деятельность и приобретению им компетенций, необходимых для принятия адекватных решений. Содержательно профессиональная ответственность офицера представляется сквозь призму ее уровней: безусловного, приемлемого, реального, притворного и переломного. Обнаруживаются и обосновываются также повышенные требования к профессиональной ответственности офицера. К ним относятся: а) высокая подготовленность офицера ВКС по поводу принимаемых решений; б) надежность офицера ВКС; в) готовность офицера ВКС к адекватному риску в особых случаях полета и др. В структурном плане выделяется ряд компонентов профессиональной ответственности офицера: мотивационный, нормативно-правовой, нравственный, когнитивный, эмоциональный и регулятивный. Результат работы состоит в формулировании понятия «профессиональная ответственность офицера ВКС России» как свойства его личности, характеризующейся активностью и самостоятельностью в реализации служебных функций на платформе компетенций, талантом к саморегуляции, рефлексией индивидуального поведенческого порядка и готовностью отвечать за последствия принятых решений.

Ключевые слова: офицер ВКС, военный летчик, личность, свойство, профессиональная ответственность.

Введение. Актуальность осмысления профессиональной ответственности офицера ВКС России (далее – ВКС) диктуется возросшими требованиями к подготовке последнего и его неукоснительной готовностью решать задачи по предназначению. Опыт участия ВКС в сирийском вооруженном конфликте указывает на нетривиальную роль в нем летного состава, продуктивность усилий которого базируется не только на сформированности его компетенций, но и на личностных качествах. По этой причине объяснение заявленного

в теме статьи феномена посредством содержательно-структурного анализа своевременно, закономерно и не противоречит атмосфере, сложившейся в ВКС.

Основная часть. Потребность в объяснении профессиональной ответственности офицера ВКС на основе представления содержательно-структурной характеристики обуславливается также мерой исчерпанности круга ее проблем в научных произведениях. Особо такое исследование не проводилось, хотя в ряде работ отечественных ученых уточняется совокупность положений, опис-

редовано его касающихся. Исходные сведения о профессиональной ответственности офицера ВКС были обнаружены в имею-

щихся относительно нее научных произведениях, что позволило автору объединить их, хотя и условно, в три группы (рис. 1).

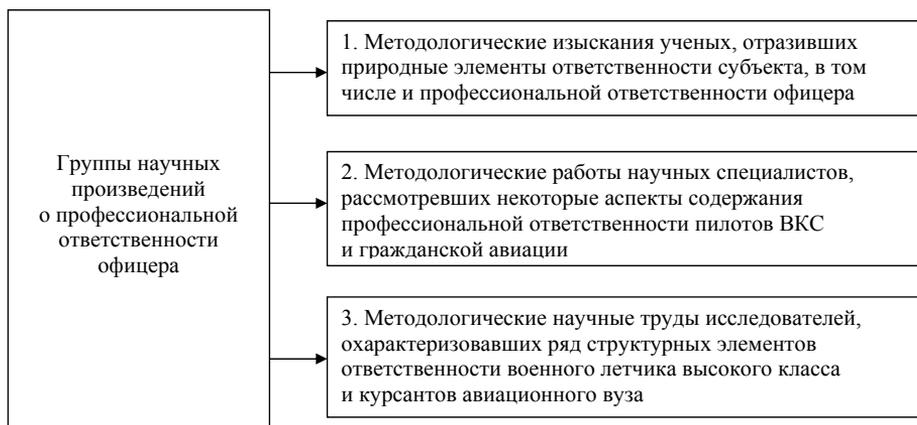


Рис. 1. Группы научных произведений, раскрывающие некоторые аспекты профессиональной ответственности офицера

Первая группа объединяет в себе методологические изыскания Е. Н. Лисанюк, А. И. Ореховского, В. Ю. Перова, Д. В. Гандера и др. Так, Е. Н. Лисанюк и В. Ю. Перов указали на тот факт, что объяснение ответственности в контексте условий ее бытия и причин возникновения не утратило своего специфического значения. Ученые оценили социальную платформу ответственности, чем прояснили естественные свойства последней и сформировали ее модель, основанную на отвлеченных соображениях [18]. Согласно А. И. Ореховскому, ответственность следует рассматривать в границах соответствия производственных отношений характеру и уровню развития производительных сил [9]. Д. В. Гандер описал оказываемое пилоту сторонними субъектами доверие, которое затем трансформируется в личностное качество военного летчика – профессиональную ответственность, что позволяет ему успешно преодолевать особые случаи в полете и выполнять боевые задачи [4].

Вторая группа включает в себя работы М. В. Забоевой, А. Меденкова, В. Н. Пи-

саренко, Р. Ф. Равлык, И. Ю. Розайченко, О. С. Скомороховой, А. А. Трофименко, Е. А. Щербаковой и др. Так, М. В. Забоева интерпретирует ответственность как профессионально важное качество летчиков-инструкторов различных родов авиации. Исследователь раскрывает указанный феномен через уровни субъектного контроля и действий летчиков-инструкторов [5]. А. Меденков и Т. Нестерович полагают, что ошибки летчика могут возникать как по причине его недостаточной подготовки, так и вследствие невыполнения требований и положений инструкций [8]. По оценке Р. Ф. Равлыка, усложнение профессиональной деятельности летчика предьявляет повышенные требования к ответственности за выполнение поставленных задач [12]. «Несоответствие профессионально значимых качеств пилота требованиям летной профессии, – по утверждению И. Ю. Розайченко и О. Е. Подвербных, – часто становится удручающей причиной принятия ошибочного решения» [13, с. 722].

В. Н. Писаренко подчеркнул тот факт, что интенсивность воздушного движения

увеличивает вероятность возникновения нестандартных случаев при выполнении полетного задания и в такой ситуации важную роль играет надежность пилота [11]. О. С. Скоморохова скрепила успех будущих пилотов с формированием у них ценностных установок: самоконтроля, относительной свободы в выборе средств и способов решения стоящей задачи, внутреннего переживания за выполнение своих обязанностей и т. д. [15; 16]. А. А. Трофименко указывает на то, что интенсивность летной деятельности влияет на особое эмоциональное состояние военного летчика, которое отражается временным нарушением его жизнеспособности. Это приводит к возникновению стресса, представляющего собой ответную реакцию организма пилота, формирующую в его сознании определенную направленность поведения и порядок действий [17]. Е. А. Щербакова выявила и обосновала личностные особенности военного летчика высокого класса. Она показала, что такой летчик – это личность, ориентированная на высокую точность выполнения социальных требований [20].

Позиции указанных авторов предоставляют возможность отчасти расширить горизонт информации о содержательной характеристике профессиональной ответственности офицера ВКС.

Вместе с тем важно зафиксировать в ра-

ботах указанной группы научной литературы некоторую размытость границ по поводу рефлексии содержания профессиональной ответственности офицера ВКС. Имеются недочеты касательно ее формирования в образовательном поле авиационного вуза. Одна из причин подобных проблем заключается в отсутствии совокупного анализа рассматриваемого феномена представителями педагогического корпуса. Автор статьи полагает, что для более полной картины содержания профессиональной ответственности офицера ВКС необходимо рассмотреть ряд ее уровней и повышенные требования, предъявляемые к ней.

Нормальный режим воздушного полета происходит не всегда, порой выходя за max / min пределы своих параметров, поэтому профессиональной ответственности офицера ВКС становятся присущи неординарные моменты. Она может относительно безукоризненно отражать положения документов, разработанных для осуществления авиационной деятельности, частично воспроизводить их выполнение, включать в себя промахи, влияющие на качество специфического труда, и т. д. Неодинаковое соотношение адекватных / ошибочных операций и процедур офицера ВКС приводит к различным уровням его профессиональной ответственности (табл.).

Таблица

Уровни профессиональной ответственности офицера ВКС и соответствующая характеристика его поведения

Уровни профессиональной ответственности офицера ВКС	Соответствующая характеристика поведения офицера ВКС
<i>1</i>	<i>2</i>
Безусловный уровень	Поведение офицера ВКС отвечает требованиям формализованных документов относительно его деятельности, что недостижимо в пространственно-временном интервале
Приемлемый уровень	Поведение офицера ВКС отражает незначительные отклонения от существующих норм, что не приводит к трудностям эксплуатации летательного аппарата

1	2
Реальный уровень	Поведение офицера ВКС объективно фиксируется рядом отклонений от некоторых положений федеральных авиационных правил и инструкций, регулирующих его деятельность
Притворный уровень	Субъекты органов управления завышено воспринимают качественное состояние поведения офицера ВКС, несмотря на то, что в нем существуют значительные изъяны
Переломный уровень	Поведение офицера ВКС приобретает характер, при котором дальнейшая эксплуатация воздушного судна может привести к авиационному происшествию

В этой связи тот или иной уровень профессиональной ответственности офицера ВКС демонстрирует повышенное / пониженное качество его готовности к выполнению задач по предназначению.

Современный воздушный транспорт, аэропорты и аэродромные объекты предъявляют повышенные требования к личности

офицера ВКС (рис. 2), отличающиеся от таковых касательно многих других специальностей. Профессиональная ответственность офицера ВКС интегрирует в своем содержании надежную платформу его адекватных действий и готовность идти на риск едва ли не в любых (сложных) ситуациях.

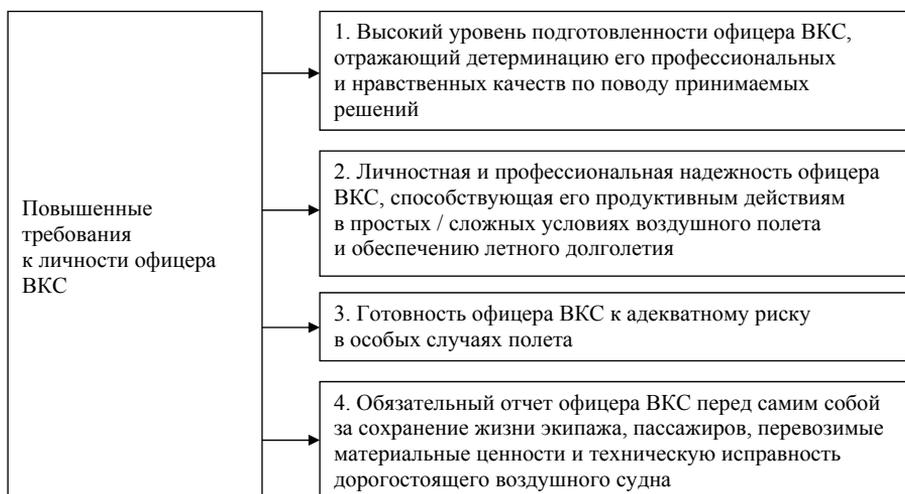


Рис. 2. Повышенные требования к личности офицера ВКС

По такой причине профессиональная ответственность военного пилота выступает доминирующим свойством его личности, характеризующим позитивную активность и самостоятельность в решении

задач по предназначению.

Третья группа составляет научные труды, положения которых интерпретируют особенности структуризации профессиональной ответственности специалиста,

в том числе и военного летчика. В этом случае заслуживают внимания точки зрения ученых по поводу выявления компонентного состава рассматриваемого феномена. Значительный вклад в обоснование элементной базы профессиональной ответственности внесли М. А. Алексеенко, И. А. Алёхин, С. С. Быкова, С. Н. Заплетина, М. Н. Коркоценко, Ш. Ш. Пирогланов, Т. Ф. Рымарёва, С. В. Шевцова. Так, М. А. Алексеенко описывает структуру ответственности посредством выделения следующих ее видов: материальной, юридической, моральной, политической и др. «Для развития личностного потенциала летчика, – по мнению М. А. Алексеенко, – должно стать моральное удовлетворение от выполненной работы» [1, с. 17]. При этом исследователь недостаточно глубоко раскрывает содержательно-смысловое понимание взаимодействия данных видов. Эта рефлексия по интересующему вопросу затрудняет своевременное и потребное нахождение искомого ответа.

С. С. Быкова, всесторонне объясняя структуру профессиональной ответственности специалиста, подчеркивает то обстоятельство, что она представляет собой его личностное качество, которое находит проявление в ценностном отношении к своей деятельности и другим субъектам. Подобное исследователь раскрывает посредством внутренних и внешних регуляторов контроля над продуктивностью труда и поведением человека [3]. При таком подходе структуру профессиональной ответственности того или иного работника следует наполнять нравственным и правовым аспектами.

Не без основания С. Н. Заплетина выделяет следующие условия структурирования профессиональной ответственности [6]:

- наличие постоянных взаимных связей между носителями одной профессии;
- существование палитры субъектных отношений, культивируемых в обществе;
- возвращенные движущие силы ответ-

ственности как носители ее смысла.

Субъект является основным звеном в цепи компонентного построения его ответственности, поэтому необходим учет профессиональной коммуникации и ориентации на достижение потребного качества специфической деятельности.

Приоритет познавательного, волевого и практического компонентов в структуре ответственности курсантов летного вуза подчеркивает М. Н. Коркоценко [7]. С таким основательным подходом нельзя не согласиться, но все же необходимо зафиксировать следующее положение: последний из них обязательно должен быть нацелен на отчетную деятельность. В подобной ситуации ответственное поведение субъекта станет приобретать новое, причем продуктивное, качество.

Большое внимание анализу правовой стороны профессиональной ответственности военнослужащих уделил Ш. Ш. Пирогланов. «Правовое бремя личности, – полагает исследователь, – приемлемо считать формой социальной ответственности» [10, с. 82]. Важно проявить солидарность с точкой зрения Ш. Ш. Пирогланова, но следует четко понимать, что это одна – далеко не единственная – грань интерпретируемого феномена.

Структурируя профессиональную ответственность курсантов военных вузов, С. В. Шевцова внедряет в ее компоновку систему личностных качеств, объединенных в несколько групп [19]:

- отношение личности к сфере профессиональной деятельности на основе ее активности, добросовестности и трудолюбия;
- неотделимость личности от профессионального коллектива, представленная ее обязательностью, отзывчивостью, требовательностью, тактичностью, толерантностью и принципиальностью;
- требования личности к себе в процессе организации профессиональной деятельности, отражающей ее аккуратность, уверенность, самокритичность и самоконтроль;

– порядочность, честность и справедливость как моральные характеристики личности.

Ряд структурных компонентов рассматриваемого феномена может быть расширен по той причине, что за пределами изложенных подходов ученых остались вопросы, присущие эмоционально-волевой стороне функциональности специалиста.

Намного привлекательней выглядит позиция А. Ю. Рымарёвой, которая в структуре профессиональной ответственности авиатехников выделяет когнитивный, интеллектуально-волевой, эмоциональный и конативный компоненты. Когнитивный компонент она определяет профессиональными компетенциями, необходимыми для организации и проведения деятельности. Интеллектуально-волевой компонент ученый характеризует степенью активизации интеллектуальных и волевых свойств личности, обеспечивающих принятие решения в экстремальной обстановке. Эмоциональный компонент исследователь представляет устойчивостью личности к стрессовым ситуациям. Конативный компонент, по ее оценке, отражает готовность работника следовать исправным лифтом карьерной лестницы, согласно поставленной цели [14]. Такой подход углубляет знания о структурных компонентах ответственности специалиста, в том числе и офицера ВКС.

Вполне справедливо дополняет перечень структуры профессиональной ответственности специалиста рефлексивно-деятельностным компонентом И. А. Алёхин. Ученый отражает востребованность последнего наличием / отсутствием у работника умения и навыка по поводу планирования / осуществления труда [2]. В этой связи важно дополнить позицию И. А. Алёхина своевременностью внесения корректирующих мероприятий в соответствии с аксиомами особого поведения специалиста в различных ситуациях.

Оценки ученых, представленные в третьей группе научных произведений, имеют теоретико-практическое преломление для проводимого исследования, поскольку профессиональная ответственность офицера ВКС актуализируется в ходе его работы. Авторы не рассматривают структурные элементы этого феномена обособленно, а рефлексуют их в интегрированном виде. Однако специфика воспроизводимой летной деятельности накладывает вполне конкретный отпечаток относительно приоритетного внимания субъекта ответственности к тому или иному компоненту, что, как правило, происходит в условиях резко меняющейся обстановки.

Изложенные положения позволяют автору отразить в структуре профессиональной ответственности офицера ВКС ряд компонентов (рис. 3).

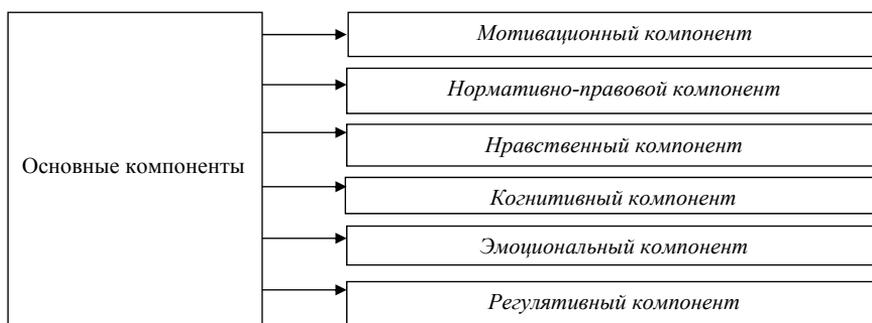


Рис. 3. Структура профессиональной ответственности офицера ВКС

Следует представить авторские содержательные формулировки основных компонентов структуры профессиональной ответственности офицера ВКС.

Мотивационный компонент демонстрирует собой военно-профессиональную направленность ответственности офицера ВКС, продиктованную спецификой летного труда и потребностью личностного саморазвития.

Нормативно-правовой компонент отражает готовность офицера ВКС решать служебно-боевые задачи в пределах законодательного пространства, организовывать и воспроизводить летную деятельность на основе требований воинских уставов и других формализованных документов.

Нравственный компонент охватывает совокупность мобилизующих и мотивирующих ценностных предпочтений по поводу профессиональной ответственности офицера ВКС, его неукоснительную готовность и способность придерживаться норм социального и воинского служения в любых обстоятельствах.

Когнитивный компонент характеризует собой комплекс знаний о профессиональной ответственности офицера ВКС, специфические правила его поведения в различных ситуациях, особую коммуникативную этику относительно коллег по авиационному подразделению, самооценку компетентности и адекватное осмысление своей кадровой перспективы.

Регулятивный компонент интерпретирует профессиональную ответственность офицера ВКС сквозь призму его устойчивости к ситуациям экстремального харак-

тера, приверженности к самоконтролю, готовности отвечать за принимаемые решения в сфере летного труда.

Заключение. Проведенный содержательно-структурный анализ профессиональной ответственности офицера ВКС России позволяет сделать следующие выводы.

Профессиональная ответственность офицера ВКС России содействует формированию у него направленности на летную работу и приобретению им особых компетенций, актуальных для принятия соответствующих решений.

Конкретный уровень профессиональной ответственности офицера ВКС России характеризует его качественную готовность или отсутствие таковой по поводу достижения поставленной цели.

Повышенные требования к личности офицера ВКС России расширяют содержание его профессиональной ответственности в решении задач по предназначению.

Структура профессиональной ответственности офицера ВКС России представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, нормативно-правового, нравственного, когнитивного, эмоционального и регулятивного.

Профессиональная ответственность офицера ВКС России – это свойство его личности, характеризующееся активностью и самостоятельностью в реализации служебных функций на платформе компетенций, талантом к саморегуляции, рефлексией индивидуального поведенческого порядка и готовностью отвечать за последствия принятых решений.

Библиографический список

1. *Алексеев М. А.* Развитие личностного потенциала летчика в процессе профессионального становления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2011. – 24 с.
2. *Алехин И. А.* Методология формирования профессиональной ответственности курсантов современных военных вузов // Мир образова-

ния – образование в мире. – 2017. – № 2 (66). – С. 39–47.

3. *Быкова С. С.* Профессиональная ответственность будущего педагога: содержание и структура понятия // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – № 3. – С. 49–53.

4. *Гандер Д. В., Шевченко С. И., Лыса-*

- ков Н. Д., Лысакова Е. Н. Введение в военно-авиационную профессию. – М.: Изд-во ВВИА им. профессора Н. Е. Жуковского, 2008. – 176 с.
5. Забова М. В. Ответственность как профессионально важное качество летчиков-инструкторов различных родов авиации // В мире научных открытий. – 2014. – № 11.6. – С. 2190–2205.
6. Заплетина С. М. Формирование социальной ответственности как компонента в подготовке менеджеров // Вестник международного института рынка. – 2016. – № 2. – С. 52–56.
7. Коркоценко М. Н. Методика формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов летного вуза // Вестник военного образования. – 2017. – № 1. – С. 24–27.
8. Меденков А. А., Нестерович Т. Б. Влияние функционального состояния военного летчика на безопасность полетов // Зарубежное военное обозрение. – 2017. – № 9. – С. 57–63.
9. Ореховский А. И. Философия ответственности. Методологический, концептуально-теоретический, правовой, аналитико-прогностический аспекты. – М.: Алгоритм, 2015. – 320 с.
10. Пирогланов Ш. Ш. Юридическая ответственность военнослужащих как форма социальной ответственности // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 4(53). – С. 81–82.
11. Писаренко В. Н. Надежность пилота // Вестник МАИ. – 2016. – Т. 23, № 1. – С. 115–122.
12. Равлык Р. Ф. Проблемы подготовки летного состава в современных условиях // Военная мысль. – 2009. – № 5. – С. 64–67.
13. Розайченко И. Ю., Подвержных О. Е. Особенности профессионального отбора пилотов гражданской авиации // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2015. – Т. 2. – С. 721–723.
14. Рымарёва Т. Ф. Профессиональная ответственность авиатехников как педагогическое понятие // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 26. – С. 124–128.
15. Скоморохова О. С. Исследование ценностной установки на достижение профессионального успеха курсантами младших курсов авиационного вуза // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-4. – С. 802–805.
16. Скоморохова О. С. Структурно-содержательные особенности формирования ценностных установок на профессиональные достижения у будущих пилотов гражданской авиации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал. – 2014. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/views?id=12698> (дата обращения: 20.04.2019).
17. Трофименко А. А., Мальчинский Ф. В., Гуров В. В. и др. Психология летного труда: учебное пособие. – Краснодар, 2016. – 215 с.
18. Философия ответственности / под ред. Е. Н. Лисанюк, В. Ю. Перова. – СПб.: Наука, 2014. – 255 с.
19. Шевцова С. В. Педагогическая система формирования профессиональной ответственности курсантов военных вузов за выполнение учебно-боевых задач: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2016. – 44 с.
20. Щербакоева Е. А. Личностные особенности военного летчика высокого класса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – 2011. – № 2. – С. 41–44.

Поступила в редакцию 01.06.2019

Dmitrenko Andrey Yurievich

Lecturer at the Department of Design and Operation of Aviation Engineering, Krasnodar Higher Military Aviation School for Pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov, andrei_dmitrenko@list.ru, ORCID 0000-0002-8578-4179, Krasnodar

PROFESSIONAL RESPONSIBILITY OF RUSSIAN AEROSPACE FORCES OFFICER: CONTENT STRUCTURAL ANALYSIS

Abstract. In fact, the implementation of some training and combat tasks facing the units and subunits of the Aerospace Force brings a much smaller effect than planned. One of the reasons for this is the lack of appropriate head's level of responsibility for the assigned case.

The purpose of the article is to present the professional responsibility of an officer of the Russian Aerospace Forces as an important feature of his personality, which reflects its activity and relative independence in positioning for its intended purpose. The author argues that the professional responsibility of an officer in the Russian Aerospace Forces contributes to the formation of their attitude to flight operations and the acquisition of the competencies necessary for making adequate decisions. The substantive professional responsibility of an officer is presented through the prism of its levels: unconditional, acceptable, real, feigned and crucial. Increased requirements for the professional responsibility of the officer are also found and justified. These include: a) high preparedness of the officer of the VKS about the decisions taken; b) the reliability of officer VKS; c) readiness of the officer of the VKS for adequate risk in special cases of flight, etc. In structural terms, a number of components of professional responsibility of an officer are distinguished: motivational, regulatory, moral, cognitive, emotional and regulatory. The result of the work consists in formulating the concept of "professional responsibility of an officer in the Russian Aerospace Forces" as a property of his personality, characterized by activity and independence in the implementation of official functions on the platform of competence, talent for self-regulation, reflection of individual behavioral order and readiness to be responsible for the consequences of decisions made.

Keywords: VKS officer, military pilot, personality, feature, professional responsibility.

Reference

1. Alekseenko, M. A., 2011. The development of the pilot personal potential in the process of professional development. Moscow, 24 p. (In Russ.)
2. Alyokhin, I. A., 2017. Methodology of the formation of professional responsibility of modern military schools cadets. World of education – education in the world, No. 2(66), pp. 39–47. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Bykova, S. S., 2016. Professional responsibility of the future teacher: the content and structure of the concept. Yaroslavl Pedagogical Gazette, No. 3, pp. 49–53. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Gander, D. V., Shevchenko, S. I., Lysakov, N. D., Lysakova, E. N., 2008. Introduction to the military-aviation profession. Moscow: VVIA them. Professor N. E. Zhukovsky Publ., 176 p. (In Russ.)
5. Zaboeva, M. V., 2014. Responsibility as a professionally important quality of pilots-instructors of various types of aviation. In the world of scientific discoveries, No. 11.6, pp. 2190–2205. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Zapletina, S. M., 2016. Formation of social responsibility as a component in the training of managers. Bulletin of the international market institute, No. 2, pp. 52–56. (In Russ., abstract in Eng.)
7. Korkotsenko, M. N., 2017. Methodology of the formation of military professional competencies of flight university cadets. Bulletin of military education, No. 1, pp. 24–27. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Medenkov, A. A., Nesterovich, T. B., 2017. The influence of the functional state of a military pilot on flight safety. Foreign Military Review, No. 9, pp. 57–63. (In Russ., abstract in Eng.)

9. Orekhovskij, A. I., 2015. Philosophy of responsibility. Methodological, conceptual and theoretical, legal, analytical and prognostic aspects. Moscow: Algorithm Publ., 320 p. (In Russ., abstract in Eng.)
10. Piroglanov, Sh. Sh., 2015. The legal responsibility of military personnel as a form of social responsibility. World of science, culture, education, No. 4(53), pp. 81–82. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Pisarenko, V. N., 2016. Pilot reliability. Bulletin of MAI, Vol. 23, No. 1, pp. 115–122. (In Russ., abstract in Eng.)
12. Ravlyk, R. F., 2009. Problems of training of the flight personnel in modern conditions. Military thought, No. 5, pp. 64–67. (In Russ., abstract in Eng.)
13. Rozajchenko, I. Y., Podverbnyh, O. E., 2015. Professional selection features of civil aviation pilots. Actual problems of aviation and astronautics, Vol. 2, pp. 721–723. (In Russ., abstract in Eng.)
14. Rymariova, T. F., 2012. Professional responsibility of aviation technicians as a pedagogical concept. Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Pedagogical sciences, No. 26, pp. 124–128. (In Russ., abstract in Eng.)
15. Skhomorohova, O. S., 2015. The study of the value setting for the achievement of professional success by cadets of junior courses of an aviation higher school. Fundamental Studies, No. 2-4, pp. 802–805. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Skhomorohova, O. S., 2014. Structural and substantive features of the formation of values for professional achievements in future civil aviation pilots [online]. Modern problems of science and education. Electronic scientific journal, No. 2. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/views?id=12698> (accessed: 20.04.2019). (In Russ., abstract in Eng.)
17. Trofimenko, A. A., Malchinskij, F. V., Gurov, V. V. et al., 2016. Psychology of flight work: training guide. Krasnodar, 215 p. (In Russ.)
18. Lysaniuk, E. N., Perov, V. Y., 2014, eds. Philosophy of responsibility. St. Petersburg: Science Publ., 255 p. (In Russ.)
19. Shevtsova, S. V., 2016. The pedagogical system of the formation of professional responsibility of cadets of military universities for the performance of combat training tasks. Moscow, 44 p. (In Russ.)
20. Scherbakova, E. A., 2011. Personal features of a high-class military pilot. Bulletin of the Adyge State University. Series “Pedagogy and Psychology”, No. 2, pp. 41–44. (In Russ., abstract in Eng.)

Submitted 01.06.2019

Третьякова Тамара Григорьевна

Аспирант кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет, tamrika55@mail.ru, ORCID 0000-0002-5102-1886, Новосибирск

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ОЦЕНИВАНИЮ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ С ПРИМЕНЕНИЕМ ЯЗЫКОВЫХ И РЕЧЕВЫХ ТЕСТОВ

Аннотация. Проблема и цель. Применение тестовых форм в образовательном процессе отвечает потребностям современного образования. Необходима разработка теоретических, методических, практических рекомендаций для формирования готовности студентов к оцениванию учебных достижений с применением тестов. Целью настоящей статьи является модель формирования готовности учителя иностранного языка к оцениванию учебных достижений с применением тестов. Рассмотрены основные функции модели.

Методология. Контроль качества учебных достижений в вузе рассматривается с позиций деятельностного подхода. Эта проблема освещена в работах многих российских ученых. Целеполагание – необходимое условие оценки учебных достижений. Отечественные и зарубежные исследователи занимались проблемами оценивания учебных достижений с применением лингводидактических тестов. Важно знать, что именно тестируется при изучении иностранного языка. Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей по вопросам оценивания учебных достижений в вузе позволил выделить ряд проблем. Это определило актуальность создания модели формирования готовности будущих учителей иностранного языка к оцениванию учебных достижений с применением тестов.

Результаты исследования. Представлена модель формирования готовности к оцениванию учебных достижений с применением тестов. Модель основана на компетентностном и деятельностном подходах, на принципах объективности, междисциплинарности, профессиональной направленности, выделены условия ее формирования. Готовность к оцениванию учебных достижений состоит из теоретической и практической готовности. Теоретическая готовность – это знание тестологии, иностранного языка и смежных дисциплин. Практическая готовность – это умение конструировать педагогические тесты с опорой на эти знания.

Ключевые слова: модель, формирование готовности, будущие учителя иностранного языка, оценивание учебных достижений с применением тестов.

Постановка проблемы. В российском образовании в связи с тем, что появляются системы контроля, включающие в себя применение тестовых методов, назрела необходимость формировать готовность будущих учителей иностранного языка (и не только иностранного языка) к оценочной деятельности с применением тестов или тестовой формы. В настоящее время измерение компетенций нередко связывают с применением тестов. Следовательно, тесты должны соответствовать более высоким требованиям. А это предъявляет

также требования к умениям преподавателей, составляющих задания в тестовой форме и превращающих их затем в преподавательские тесты. Подготовка будущих педагогов к оценочной деятельности может осуществляться в процессе обучения в вузе. Современные образовательные технологии предполагают владение тестовыми методами контроля не только для осуществления внешнего контроля со стороны учителя, но и для предшествующего самоконтроля учащихся.

Тестирование не является единствен-

ным методом контроля, но это более объективный метод оценивания, даже если применяется не тест, а задания в тестовой форме. Необходимо оценить, насколько учащиеся достигли требований образовательных стандартов; необходимо сформировать в среде студентов – будущих работников образования мнение о необходимости более объективного оценивания учебных достижений. Это можно считать основными задачами тестирования. Компетентностный подход, взятый на вооружение Советом Европы, направлен на формирование коммуникативной компетенции, которую нужно оценивать. Применение тестовых форм отвечает потребностям современного образования. Следовательно, необходима разработка теоретических, методических, практических рекомендаций для формирования готовности студентов к оцениванию учебных достижений с применением тестов, необходима *модель* формирования обозначенной готовности.

Понятие «модель» имеет разное толкование, каждый автор имеет об этом свое представление. В. А. Штофф называет моделью «любую систему, мысленно представляемую или реально существующую, которая находится в определенных отношениях к другой системе (называемой обычно оригиналом, объектом или натурой)» [11, с. 87]. Модель может быть представлена как упрощенное представление изучаемого объекта или явления [1; 14]. С. М. Маркова и Н. А. Глузман отмечают модель как средство получения новых знаний, как заместитель исследуемого объекта [9; 3]. Согласно другому определению, «*модель* – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [5, с. 342–345].

Н. М. Мамедов указывает на соответствие с познаваемым объектом, на способность замещать изучаемый объект, давать о нем информацию [8].

На это же свойство моделей указывают В. И. Звонников, В. А. Нефедов, А. А. Сафонов, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева [6; 13]. Многофакторность, вероятностный характер идеальных моделей отмечает С. М. Маркова, но к преимуществам этого класса моделей автор относит экономическую целесообразность [9].

Наглядность как свойство моделей отмечает Б. А. Глинский, считая, что характерным для моделирования является использование знаковых систем [2]. На *структурный характер* теоретической модели указывает А. Н. Дахин, модель воспроизводит, по мнению автора, *структуру, свойства, взаимосвязи* и отношения между элементами этого объекта [4]. Именно структурные модели более чем функциональные востребованы в педагогике, по мнению И. П. Лебедевой [7].

Таким образом, к основным свойствам моделей следует отнести *сложность, многофакторность, вероятностный, структурный характер*.

Модели одного и того же явления, созданные разными учеными с одинаковой целью, имеют нечто идентичное, что отображает инвариантные аспекты реального объекта – наличие инвариантных моментов в различных моделях одного и того же объекта. Практически все виды моделирования основываются на абстрагировании. Абстракция отождествления конкретизируется через подобие, гомоморфизм, изоморфизмы и т. д. [8]. Это утверждение мы находим у С. М. Марковой и др.

Б. А. Глинский выделяет в качестве специфической черты моделирования его *исследовательскую функцию* [2]. Модель используется для исследования объектов, недоступных для экспериментального оперирования. Модель имеет функцию прогнозирования, планирования [3].

В настоящее время, благодаря компьютерным технологиям, расширились средства моделирования. «Появились достаточно продуктивные идеи работы не только с моделями действительности, но и с самой действительностью» [5, с. 342–345]. Выделяются такие виды моделей как мысленные, материальные, информационные [11].

Для нас наиболее важным является то, что модель имеет системный характер, представляет собой структуру.

Целью настоящей статьи является создание модели формирования готовности учителя иностранного языка к оцениванию учебных достижений с применением тестов. В этом исследовании разработана структурная модель формирования готовности студентов вуза к оцениванию учебных достижений с применением языковых и речевых тестов (в том числе С-тестов). В качестве структурных элементов выделены знаниевый и деятельностный компоненты формирования указанной готовности, а также основные компоненты коммуникативной компетенции, которые необходимо формировать впоследствии у школьников.

Методология. Вопросы контроля и оценки качества учебных достижений разработаны в педагогической науке в трудах В. П. Беспалько, И. П. Подласого, В. М. Полонского, Н. М. Розенберга и др. Теоретический анализ литературы показал, что контроль качества учебных достижений в вузе рассматривается с позиций деятельностного подхода. Необходимым условием характеристики учебных достижений является целеполагание, контроль связывают с продуктивностью обучения, с формированием системы знаний, умений, навыков, творческого мышления, творческой деятельности. Проблемы контроля качества учебных достижений освещены в работах В. С. Аванесова.

Проблемами контроля качества учебных достижений с применением лингводидактических тестов занимались как зарубеж-

ные, так и отечественные исследователи, такие как, например, Л. В. Банкевич, А. Дэвис, Э. Инграм, К. Клайн-Брелей, В. А. Коккота, У. Раатц, И. А. Рапопорт, И. А. Цатурова, С. К. Фоломкина и др. Анализ трудов зарубежных и отечественных исследователей (Э. Инграм, И. А. Рапопорта, И. А. Цатуровой) позволил выделить ряд проблем, препятствующих созданию эффективных систем контроля качества учебных достижений при обучении иностранному языку в вузе. Это, прежде всего, непонимание вопроса: что тестируется при изучении иностранного языка; на какие аспекты языка могут быть составлены языковые тесты; в какой мере объективным показателем качества учебных достижений могут быть прагматические тесты [15]. Это определило актуальность создания модели формирования готовности учителя иностранного языка к оцениванию учебных достижений с применением тестов. В основе построения модели лежат принципы объективности, междисциплинарности, профессиональной направленности.

Исследование осуществлялось с применением теоретических и эмпирических методов: анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования; обобщение, систематизация, анализ, моделирование, наблюдение, анкетирование, тестирование, статистические методы обработки данных.

Результаты исследования. В процессе исследования подготовки будущих учителей иностранного языка учитывались тенденции развития современного образования. Как известно, в федеральных образовательных стандартах высшего профессионального образования третьего поколения акцент переносится на результаты образования, т. е. на формирование компетенций, а сложность и многогранность учебного процесса предполагает организацию деятельности преподавателя

и учащихся.

В основе каждой модели есть свои подходы. Эта модель основана на компетентностном и деятельностном подходах. Компетентностный подход направлен на формирование необходимых в профессиональной деятельности компетенций. Готовность к профессиональной деятельности будущего педагога является фундаментом его профессиональной компетентности. Формирование готовности создает предпосылки для становления педагогической компетентности. В модели представлено формирование готовности студентов по применению лингводидактических тестов для оценивания учебных достижений школьников, их обучения и развития. Готовность будущих учителей иностранного языка состоит из теоретической готовности и практической готовности. Теоретическая готовность – это знание основ тестовой теории, особенностей лингводидактических тестов и знания смежных наук: иностранный язык, теория и методика преподавания иностранного языка, педагогика, психология. Практическая готовность – это формирование навыков и умений конструировать педагогические тесты, языковые и речевые, выполняя практические задания.

Компетентности формируются в результате учебной деятельности. Они не могут быть сформированы, если студенты не будут субъектами учебной деятельности. Деятельностный подход к процессу профессионального обучения студентов вуза современными методами оценивания направлен на развитие профессиональных способностей специалистов. Этому способствует совместная деятельность преподавателей и студентов, четкая организация учебных действий на аудиторных занятиях и в самостоятельной работе. Деятельностный подход состоит в выстраивании учебной деятельности поэтапно, в виде восприятия информации, изучения теоретического материала в аудитории и самостоятельно, выполнения практиче-

ских заданий с последующим контролем и рефлексией. Нами определены учебные действия, необходимые для усвоения материала, задания, этапы работы.

При разработке модели формирования готовности студентов вуза оценивать учебные достижения с применением языковых и речевых тестов мы основывались на *принципах объективности, междисциплинарности, профессиональной направленности* с опорой на Федеральный государственный образовательный стандарт, на требования, предъявляемые к личности учителя.

Эксперимент по формированию готовности оценивать учебные достижения с применением тестов проводился в течение 2012–2014 уч. гг. на факультете иностранных языков ФГБОУ ВО «НГПУ». Цель эксперимента заключалась в проверке эффективности разработанного курса «Современные средства оценивания результатов обучения» с применением языковых и речевых тестов.

Для проведения эксперимента нами были определены условия, одинаковые для всех групп. к условиям следует отнести:

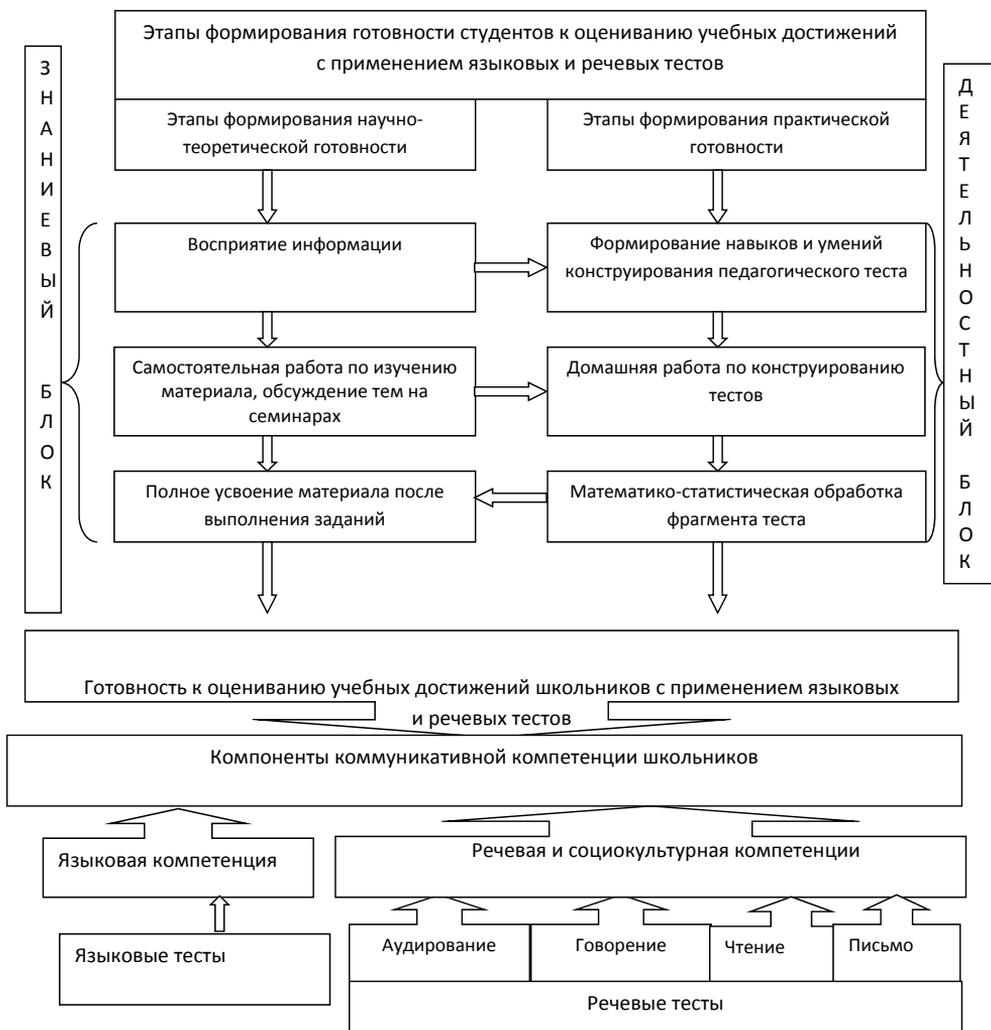
- примерно равное количество лекционных часов и часов практических занятий;
- проведение всех этапов эксперимента автором исследования;
- обучение на материале курса «Современные средства оценивания результатов обучения».

Система оценивания: сравниваются между собой результаты обучения студентов, изучавших курс. Диагностика формирования профессиональной готовности осуществлялась нами в процессе учебной деятельности на занятиях по курсу «Современные средства оценивания», динамика роста профессиональной готовности будущих педагогов отслеживалась также через выполнение практических работ, которые являлись итогом работы над темами курса, а также в двух немецкоязычных группах 4 курса на занятиях по курсу «Профобразование». В начале обучения в процессе оз-

накопления было выявлено, что студенты не знакомы с тестовой теорией. Уровень знаний был практически нулевым.

мирования готовности студентов вуза к оцениванию учебных достижений с применением языковых и речевых тестов (в том числе С-тестов).

На рисунке представлена модель фор-



Модель формирования готовности студентов вуза к оцениванию учебных достижений с применением языковых и речевых тестов

Эта модель может функционировать лишь при определенных условиях. Модель состоит из трех основных блоков. Два блока модели – знаниевый и деятельностный тесно взаимосвязаны. Третий блок – это сформированная готовность студентов

оценивать учебные достижения с применением языковых и речевых тестов.

Первый блок – знаниевый – предусмотрен для формирования научно-теоретической готовности студентов оценивать учебные достижения с применением тестовой

формы. Второй блок – деятельностный – предусмотрен для формирования умений конструировать педагогические тесты. Формирование знаний и умений осуществлялось в три этапа.

Первый этап знаниевого блока – восприятие информации. Здесь возможно сочетание лекций с овладением отдельными приемами накопления знаний. Необходимым условием восприятия учебного материала, особенно тестовой формы, является соблюдение *принципа наглядности*.

Второй этап первого блока сочетает аудиторную и домашнюю работу. Домашняя работа заключается в более полном усвоении учебного материала. На семинарских занятиях при обсуждении и закреплении пройденных тем необходимо обращать *внимание на цель* каждого действия и их взаимосвязь. Это условие необходимое, но недостаточное для перехода к третьему этапу – полному усвоению учебного материала.

Третий этап знаниевого блока можно считать завершенным только после трех этапов деятельностного блока. Полное усвоение возможно только после выполнения всех практических заданий, когда уже сформированы умения. Под «полным усвоением» следует понимать формирование полной картины, где все темы взаимосвязаны, поскольку всегда существует опасность поверхностного, фрагментарного усвоения учебного материала. К этому моменту завершен письменный и устный контроль учащихся, завершен контроль и обсуждение составленного всей группой итогового языкового теста, а также индивидуально выполненных речевых тестов (прежде всего С-тест). Таким образом связаны знаниевый и деятельностный блоки.

Первый этап деятельностного блока начинался на аудиторных занятиях, когда студентам предлагается составить задания в тестовой форме с обсуждением принципов композиции тестовых заданий, особенно следует подчеркнуть *наглядность*,

ясность и *краткость*, возможность быстро понять смысл задания. Важнейшим моментом и необходимым условием этого этапа является *составление спецификации* нестандартизованного преподавательского теста и его планирование. Цель – *осознание* студентами *значения содержательной валидности* будущего итогового теста учебных достижений, планирование которого осуществляется по учебнику иностранного языка, общему для всей группы.

Второй этап деятельностного блока, домашняя работа по конструированию теста, зависит от первого этапа и степени усвоения учебного материала. Составленные студентами задания обсуждались на аудиторных занятиях в составе целого предтеста.

Третий этап деятельностного блока – математико-статистическая обработка фрагмента матрицы – проходил в компьютерном зале факультета. Студенты самостоятельно выполняли обработку фрагмента матрицы, подсчитывали балл каждого испытуемого, трудность заданий, коэффициент корреляции Пирсона, надежность и критериальную валидность. Этот этап необходим не только для формирования умений, но и для полного усвоения учебного материала.

Третий этап знаниевого блока (полное усвоение), как было упомянуто, возможен лишь после выполнения всех практических заданий, в том числе конструирования С-теста. Эту работу каждый выполнял индивидуально. Особенность этого этапа состоит в необходимости обсуждения не только самого процесса, *как выполнять*, но и цели, *для чего* это необходимо делать. Цель – превращение заданий в тестовой форме в тестовые задания подчеркивалась на всех этапах. Для этого, помимо обсуждений и устных опросов, проводились письменные опросы – рефлексия необходима на каждом этапе.

Таким образом, готовность студентов оценивать учебные достижения с приме-

нением языковых и речевых тестов сформирована и направлена на результат: формирование коммуникативной компетенции школьников. Это третий блок модели, он содержит основные компоненты коммуникативной компетенции: *языковую (лингвистическую), речевую и социокультурную.*

Заключение. В результате изучения курса «Современные средства оценивания результатов обучения» при соблюдении указанных условий может быть сформирована профессиональная готовность студентов оценивать учебные достижения с применением языковых и речевых тестов. К самым важным практическим рекомендациям формирования этой готовности

следует отнести:

- поэтапность и взаимосвязанность формирования научно-теоретической и практической готовности студентов конструировать педагогические тесты;

- соблюдение принципа наглядности при восприятии учебного материала и при составлении заданий;

- осознание студентами значения содержательной валидности планируемого языкового теста, составление заданий строго в соответствии с планом;

- выполнение всех действий, руководствуясь принципами объективности, междисциплинарности, профессиональной направленности.

Библиографический список

1. *Анисимова Л. С.* Модель формирования профессиональных умений будущих учителей начальных классов на основе системы педагогических задач // Анисимова Л. С., Глузман Н. А. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография. – Симферополь: АРИАЛ, 2016. – С. 67–92.
2. *Глинский Б. Н.* Моделирование и когнитивные репрезентации. – М.: Альтекс, 2000. – 148 с.
3. *Глузман Н. А.* Модель системы формирования методико-математической компетентности будущих учителей начальных классов // Анисимова Л. С., Глузман Н. А. Модель и моделирование в педагогике профессионального образования: коллективная монография. – Симферополь: АРИАЛ, 2016. – С. 9–39.
4. *Дахин А. Н.* Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность // Народное образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
5. *Дахин А. Н.* Открытое образование как новый дискурс понимания // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика: материалы VIII Межд. научн.-практ. конф. – Новосибирск: Мцно, 2017. – С. 342–345.
6. *Звонников В. И., Нефедов В. А., Сафонов А. А.* Модели организационного совершенства. Принципы моделирования и концепции: монография. – М.: Издательский дом ГУУ, 2015. – 131 с.
7. *Лебедева И. П.* Математическое моделирование в педагогическом исследовании: монография. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. – 122 с.
8. *Мамедов Н. М.* Моделирование и синтез знаний. – Баку, 1979. – 79 с.
9. *Маркова С. М.* Моделирование педагогических систем. – Н. Новгород: ВГИПА, 2003. – 143 с.
10. *Холина Л. И., Абаскалова Н. П., Дахин А. Н.* Моделирование и неопределенность педагогических результатов // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6 (28). – С. 101–110.
11. *Штофф В. А.* Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966. – 304 с.
12. *Ядровская М. В.* Модели и моделирование в педагогике: монография. – Ростов н/Д.: ДГТУ, 2014. – 359 с.
13. *Яковлев Е. В., Яковлева Н. О.* Модель как результат моделирования педагогического процесса // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 136–140.
14. *Thalheim B., Nissen I.* Wissenschaft und Kunst der Modellierung. Kieler Zugang zur Definition, Nutzung und Zukunft [Электронный

ресурс]. – Berlin; Boston: De Gruyter, 2015. – S. 29–36. – URL: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/448425> (дата обращения: 15.07.2019).

15. Grotjahn R., Kleppin K. Prüfen,

Testen, Evaluieren [Электронный ресурс]. – München: Klett: Langenscheidt: Goethe-Institut, 2015. – URL: https://www.goethe.de/lrn/pro/fernunterricht/pdf/DLL7_Schnupperkapitel.pdf

(дата обращения: 10.06.2019).

Поступила в редакцию 18.07.2019

Tretyakova Tamara Grigorievna

Postgraduate student of the English chair of the Novosibirsk State Pedagogical University, tamrika55@mail.ru, ORCID 0000-0002-5102-1886, Novosibirsk

THE MODEL OF FORMATION PROFESSIONAL READINESS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER FOR EVALUATION OF ACHIEVEMENTS WITH TESTS

Abstract. Problem and aim. The use of test forms in the educational process meets the needs of modern education. It is necessary to develop theoretical, methodological, practical recommendations for the formation of students' readiness to evaluate educational achievements with the use of tests. The aim of this article is a model of formation of readiness of a future foreign language teacher to evaluate educational achievements with the use of tests. The main functions of the model are considered.

Methodology. The quality control of educational achievements at the university is considered from the position of the activity approach. This problem is covered in the works of many Russian scientists. Goal setting is a necessary condition for the evaluation of educational achievements. Domestic and foreign researchers dealt with the problems of evaluation of educational achievements with the use of language tests. It is important to know what is tested when you are learning a foreign language. The analysis of their works on the evaluation of educational achievements in the university identified a number of problems. This determined the relevance of creating a model of the formation of readiness of future foreign language teachers for the evaluation of educational achievements using tests.

Results of the study. The model of formation of readiness for the evaluation of educational achievements with tests is represented. The model is based on the competence and activity approaches, on the principles of objectivity, interdisciplinarity, professional orientation, the conditions for its formation are highlighted. The readiness for evaluation of educational achievements consists of theoretical and practical readiness. The theoretical readiness is knowledge of testology, foreign language and related disciplines. Practical readiness is the ability to construct pedagogical tests based on this knowledge.

Keywords: model, formation of readiness, future teachers of a foreign language, evaluation of educational achievements with the use of tests.

References

1. Anisimova, L. S., 2016. The model of formation of professional skills of future teachers of initial classes on the basis of the system of pedagogical tasks. In: The model and modeling in teaching professional education. Simferopol: ARIAL Publ., pp. 67–92. (In Russ.)
2. Glinsky, B. N., 2000. Modeling and cognitive representations. Moscow: Altex Publ., 148 p.
3. Gluzman, N. A., 2016. The system model of formation of methodical-mathematical competence of future primary school teachers. In: The model and modeling in teaching professional education. Simferopol: ARIAL Publ., pp. 9–39. (In Russ.)
4. Dakhin, A. N., 2002. Pedagogical modeling: essence, efficiency and... non-certainty. Folk

education, No. 2, pp. 55–60. (In Russ.)

5. Dakhin, A. N., 2017. Open education as a new discourse of understanding. Continuing professional education: theory and practice. Materials VIII of the International scientific conference. Novosibirsk: Mzno Publ., pp. 342–345. (In Russ.)

6. Zvonnikov, V. I., Nefedov, V. A., Safonov, A. A., 2015. Models of organizational excellence. Principles of modeling and concepts. Moscow: Publishing house of state University of management Publ., 131 p. (In Russ.)

7. Lebedeva, I. P., 2003. Mathematical modeling in pedagogical research. Perm: Perm State Pedagogical University Publ., 122 p. (In Russ.)

8. Mamedov, N. M., 1979. Modeling and synthesis of knowledge. Baku, 79 p. (In Russ.)

9. Markova, S. M., 2003. Modeling of pedagogical systems. N. Novgorod: VGIPA Publ., 143 p. (In Russ.)

10. Kholina, L. I., Abaskalova, N. P., Dakhin A. N., 2015. Modeling and uncertainty of pedagogical results. Bulletin of the Novosibirsk state pedagogical University, No. 6 (28), pp. 101–110.

(In Russ., abstract in Eng.)

11. Shtoff, V. A., 1966. Modeling and philosophy. Moscow: Science Publ., 304 p. (In Russ.)

12. Jatrovsky, M. V., 2014. Models and modeling in pedagogic. Rostov-on-Don: DSTU Publ., 359 p. (In Russ.)

13. Yakovlev, E. V., Yakovleva, N. O., 2016. Model as result of modeling of pedagogical process. Bulletin of Chelyabinsk state pedagogical University, No. 9, pp. 136–140. (In Russ., abstract in Eng.)

14. Thalheim, B., Nissen, I., 2015. Science and art of modeling. Kieler access to Definition, use and future [online]. Berlin; Boston: De Gruyter Publ., pp. 29–36. Available at: <https://www.degruyter.com/viewbooktoc/product/448425> (accessed: 15.07.2019) (In Germ.)

15. Grotjahn, R., Kleppin, K., 2015. Examine, Test, Evaluate [online]. Munich: Klett Publ.: Langenscheidt Publ.: Goethe-Institut Publ. Available at: https://www.goethe.de/lrn/pro/fernunterricht/pdf/DLL7_Schnupperkapitel.pdf (accessed: 10.06.2019) (In Germ.)

Submitted 18.07.2019

Фур Екатерина Петровна

Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, fur-ekaterina@mail.ru, ORCID 0000-0001-9575-0346, Новосибирск

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИНТАКСИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме сформированности синтаксического компонента языковой способности младших школьников с речевыми нарушениями.

Цель статьи – представить теоретический анализ лингвистической, психолингвистической, нейролингвистической и логопедической литературы по проблеме исследования синтаксического компонента языковой способности младших школьников с речевыми нарушениями.

Языковая способность включает в себя фонетический, лексический, морфологический, семантический и синтаксический компоненты, поэтому несформированность одного из компонентов мешает успешному становлению языковой способности в целом. Большое число исследований доказали трудности формирования синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с речевыми нарушениями.

Актуальность выявления особенностей сформированности синтаксического компонента языковой способности у обучающихся младших классов обусловлена, с одной стороны, значимостью развития синтаксического компонента языковой способности у обучающихся данной категории, а с другой стороны – недостаточной разработанностью содержания и методов логопедической работы в этом направлении.

Ошибки, свидетельствующие о несформированности синтаксического компонента языковой способности младших школьников с речевыми нарушениями, заключаются в пропуске субъектов, предикатов и объектов, нарушении границ предложений, нарушении порядка слов, добавлении слов, не предусмотренных в высказывании по смыслу, ошибках в грамматическом оформлении высказываний, в нарушении таких видов связи, как управление и согласование. Некоторые исследователи отмечают возрастание проявлений несформированности синтаксического компонента языковой способности у младших школьников в письменной речи.

Ключевые слова: языковая способность, синтаксис, уровни синтаксирования, тяжелые нарушения речи, младшие школьники, речевые нарушения.

Введение. Одной из многочисленных задач современного образования является задача формирования языковой личности как носителя языка, воспринимающего язык как социокультурное достояние, свободно владеющего говорением, слушанием, устной и письменной речью, а значит владеющего языковой способностью.

А. А. Леонтьев дал следующее опреде-

ление понятию «языковая способность» – «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство, воспроизводство и адекватное восприятие языковых знаков членом языкового коллектива» [10, с. 54]. Это понятие восходит к идее Л. В. Щербы о «психофизиологической речевой организации индивида» как «системе потенци-

альных языковых представлений» [22].

Проблема изучения языковой способности детей с нормальным речевым развитием и детей с речевыми нарушениями представлена большим количеством научно-методических публикаций [2; 4; 7–9; 12; 21; 23].

Согласно А. М. Шахнаровичу, языковая способность включает в себя следующие компоненты: фонетический, лексический, морфологический, семантический и синтаксический, а значит успешное становление языковой способности невозможно без становления ее синтаксического компонента [20]. Синтаксический компонент входит в состав языковой способности и, выполняя множество функций, оказывает на нее влияние.

Обзор отечественной и зарубежной литературы. В 60-х гг. XX в. в исследованиях зарубежных ученых, таких как D. McNeill, N. Chomsky появилось синтаксическое направление [28; 25]. D. McNeill выявил четыре типа синтаксических отношений в высказываниях детей: предикативный, атрибутивный, объектный, обстоятельственный, обусловленных, по его мнению, врожденностью, а в дальнейшем расширением глубинных структур и овладением трансформационными операциями от глубинных структур к поверхностным. Это направление получило развитие в трудах N. Chomsky. Он выдвинул теорию, согласно которой ребенок рождается с определенным набором правил – универсальной грамматикой. По его мнению, на врожденном уровне ребенок должен знать способы анализа, обозначения лингвистических данных и лингвистические понятия.

Другое направление, представителем которого является E. Bates, называется коммуникативным [24]. Согласно этому направлению, за счет развития сенсомоторного поведения появляются речевые акты, равноценные поступку, опосредованные предметной деятельностью и социальной

средой. P. M. Greenfield, проанализировав однословные высказывания детей, показал, что первые высказывания включают в себя наряду со словом подразумеваемую не символизируемую часть ситуации [27].

F. Danes выделяет в структуре синтаксирования три уровня: грамматическую структуру, семантическую структуру и уровень организации высказывания [26].

G. A. Miller понимает речь как навык, который вырабатывается практикой и управляется планом отдельного предложения [29].

Большинство современных исследователей в структуре синтаксирования выделяют глубинный и поверхностный компоненты. Т. В. Ахутина исследовала механизм синтаксиса, данные исследования обобщила в современной лингвистической модели порождения речи [1]. Согласно модели организации синтаксиса Т. В. Ахутиной, основанной на трудах А. Р. Лурии [11] и А. А. Леонтьева [10], процесс речепроизводства имеет сложную организацию синтаксиса, состоящую из трех уровней. Каждому уровню соответствует свой синтаксис: смысловой, семантический и формально-грамматический.

Изучением проблемы синтаксического компонента языковой способности у детей с нормой речевого развития и с речевыми нарушениями занимались такие ученые, как Т. В. Ахутина, В. П. Глухов, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская, Л. Ф. Спирова, Е. Ф. Соболевич, Л. С. Цветкова, Л. Б. Халилова, С. Б. Яковлев. Большинство исследователей отмечают трудности формирования синтаксического компонента языковой способности у детей с речевыми нарушениями.

У большинства детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдаются выраженные нарушения синтаксической организации высказывания.

Исследования Л. Ф. Спировой посвящены изучению синтаксического компонента языковой способности младших

школьников с речевыми нарушениями. В речи младших школьников Л. Ф. Спинова отмечает наличие большого количества однословных предложений. Двухсловные, трехсловные высказывания часто строятся с помощью перечисления слов без применения способов грамматической связи между ними. Обучающиеся этой категории при конструировании высказываний пропускают предикат, субъект или объект; могут понять логическую зависимость между фактами в сложных предложениях, но испытывают трудности при формулировании грамматически правильной мысли в виде грамматически оформленного сложносочиненного или сложноподчиненного предложения [16]. У младших школьников с речевыми нарушениями Л. Ф. Спинова отмечает нарушение процесса предикации, «бедность используемых лексических средств, трудности в выборе лексем, ошибки, обусловленные слабостью лексических дифференцировок» [16, с. 57]. Это служит причиной, по которой обучающиеся с речевыми нарушениями испытывают трудности при составлении описательного рассказа.

Г. А. Золотова главной ошибкой синтаксирования считает использование обучающимися младших классов формы предложного падежа с управляющими однородными словами. В норме же однородные слова не имеют способности управлять формой предложного падежа либо употребляются в переносном значении. В речевой продукции обучающихся с речевыми нарушениями традиционное управление заменяется управлением на основе смысла [6].

С. Н. Цейтлин описывает ошибки выбора ненормативного (несоответствующего) варианта падежной формы. Выбор падежной формы регулируется управляющим словом либо управляемым. У обучающихся с нарушением речевого развития связь между управляющим и управляемым компонентом ослаблена. Так, например,

обучающиеся с нарушением речевого развития ошибаются в выборе форм, обозначающих пространство и время: предлог «В» + предложный падеж и предлог «НА» + предложный падеж [19]. В речи младших школьников с речевыми нарушениями, как отмечает С. Н. Цейтлин, имеет место такое явление, как «расширение круга глаголов», в результате которого слова-действия, предусматривающие адресат, типа «подать маме», «помочь сестре» заменяются на сочетания типа «кормить кому», «жалеть кому» [19].

Л. Ф. Спинова в своих исследованиях выявила в речевой продукции младших школьников с речевыми нарушениями неоправданный пропуск зависимых слов и словосочетаний, которое является конструктивным элементом предложения, что расценивается как синтаксическая ошибка, в то время как при условиях речевого контекста пропуск словосочетания является естественным, не приводит к смысловой неполноценности предложения и встречается достаточно часто в речи [16].

Наряду с вышеназванной проблемой в речи младших школьников с речевыми нарушениями существует напротив избыток лексем в предложении – явление «нанизывания» падежей, по этой причине синтаксические высказывания лишаются смысла.

Достаточно часто, по мнению С. Н. Цейтлин, в речи младших школьников с нарушениями речи встречается нарушение согласования сказуемого и подлежащего, выраженного собирательным существительным – явление «согласование по смыслу». Это явление заключается в употреблении собирательного существительного в форме единственного числа для обозначения множества предметов [19].

Также синтаксические ошибки проявляются в объединении сочинительной связью существительного и глагола в неопределенной форме, наречий и деепричастий. Эти ошибки обусловлены малым объемом

оперативной памяти у младших школьников с речевыми нарушениями, а также несформированностью умений планировать текст. В результате обучающиеся ошибочно соединяют первый и второй компоненты с общим третьим. Младшие школьники с речевыми нарушениями часто ошибаются при выборе союза. В норме человек выбирает нужный порядок расположения компонентов предложения и согласовывает их лексически и грамматически. Особенно заметны трудности выбора союза в письменной речи, так как в устной речи правильное выделение сочиненных членов с помощью интонации делают приемлемым ненормативный порядок слов. В письменной речи младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи продолжают опираться на интонацию.

Младшие школьники с речевыми нарушениями в качестве однородных используют неравноправные по своей значимости лексемы. Несмотря на то, что в русском языке однородных членов может быть неограниченное количество, из-за неспособности слушающего воспринимать чрезмерно длинный ряд однородных членов практически принято использовать несколько. В. П. Глухов описал синтаксические ошибки младших школьников с речевыми нарушениями, связанные с избыточным количеством однородных членов. Кроме этого, в речевой продукции обучающихся встречаются ошибки, связанные с использованием в качестве однородных далекие друг от друга признаки [3].

Сочинительной связью соединяются члены простого предложения и простые предложения между собой как элементы сложной грамматической конструкции на основании значения и грамматической формы. Младшие школьники с тяжелыми нарушениями речи объединяют сочинительной связью разнотипные синтаксические единицы, например: члены простого предложения с придаточной конструкцией (Я не люблю учиться и когда забира-

ют телефон); обособленного определения и определительного придаточного предложения (Девочка увидела маленькую птичку с переломанным крылышком и которая падала камнем вниз); обособленного обстоятельства и обстоятельственного придаточного предложения (Не выполняя домашнего задания и если отвлекаться на уроках, пятерку не получишь); обособленного определения и обособленного обстоятельства [3]. Л. Ф. Спирова описала ошибки употребления младшими школьниками с речевыми нарушениями сложносочиненных предложений, состоящих из двух несвязанных по смыслу предложений [16].

Е. Ф. Собонович отмечает наличие в речевой продукции младших школьников с речевыми нарушениями дисгармоничности в развитии морфологического и синтаксического компонентов языка.

Также Е. Ф. Собонович делает акцент на наличии у младших школьников с речевыми нарушениями несформированности сукцессивных процессов, а именно несформированность трансформационных синтаксических процессов, проявляющихся в несформированности синтеза последовательности лексем в одно предложение, в неумении переставлять лексемы и определять их последовательность в речевом высказывании при его восприятии и продуцировании. По мнению автора, эти нарушения являются основными в структуре нарушения синтаксического компонента языковой способности [15].

Р. И. Лалаева в результате анализа речевой продукции обучающихся с речевыми нарушениями выявила недостаточность овладения младшими школьниками закономерностями языка, языковыми обобщениями, проявляющиеся в трудностях выбора грамматических средств для оформления высказывания.

Для младших школьников исследуемой категории характерны медленный темп усвоения грамматических средств, дисгармоничное развитие семантических и фор-

мально-грамматических компонентов синтаксиса. Перечисленные нарушения вызваны стойкой несформированностью синтаксических и морфологических обобщений, которая может носить как первичный, так и вторичный характер и может проявиться на моторном и на языковом уровне порождения речи [8].

По мнению Г. Н. Рахмаковой, большие трудности у младших школьников с речевыми нарушениями наблюдаются при продуцировании распространенных предложений с инверсиями, дистантными конструкциями. В речевой продукции обучающихся этой категории наблюдаются персеверации [13].

С. Н. Шаховская отмечает возрастание проявлений несформированности синтаксического компонента языковой способности в письменной речи. Также автор подчеркивает трудности овладения обучающимися с речевыми нарушениями отраженной речью из-за неотчетливого понимания речи. Обучающиеся не могут заучить текст наизусть, в ряде случаев не могут в точности повторить несложный синтаксический материал. С. Н. Шаховская выявила у младших школьников с речевыми нарушениями трудности дифференциации грамматических признаков, которые проявляются в ошибках применения грамматических форм; при этом, применив в высказывании грамматическую форму верно, обучающийся тут же может применить эту форму неправильно [21]. Автор подчеркивает, что кроме самостоятельной речи подобные ошибки встречаются во всех видах речевой продукции младших школьников.

Л. Б. Халилова говорит о своеобразии «грамматического мышления» обучающихся младших классов с речевыми нарушениями, которое проявляется в нарушении овладения закономерностями языка, низком темпе овладения грамматическим действиями, несформированности абстрактных языковых обобщений [17].

Обучающиеся не владеют средствами

синтаксической синонимии и омонимии, поэтому они не могут конструировать синтаксические высказывания со схожей семантической структурой.

Л. Б. Халилова также отмечает у младших школьников с речевыми нарушениями бедность синтаксических моделей и их упрощенность. Это также свидетельствует о низком уровне общего речевого развития младших школьников обозначенной категории, нарушении объема вербальной памяти, нарушении программирования речевого высказывания [17].

Е. С. Слепович обнаружила, что в речевой продукции младших школьников с речевыми нарушениями имеются субъектные, объектные, локативные отношения, иногда встречаются временные, атрибутивные отношения и отношения качества. Автор отмечает, что к первому классу школы дети не обладают умением преобразовывать одну часть речи в другую, у них оказывается несформированной предикативная основа речи, о чем свидетельствуют пропуски предиката. Часто конструируемые высказывания обучающихся не закончены и грамматически не оформлены. В их речевых высказываниях выявлены такие ошибки, как пропуск главных членов предложения, ошибочное определение места того или иного члена предложения в структуре предложения [14].

Анализ исследований Б. М. Гриншпуна, В. А. Ковшикова, Г. С. Гуменной показал, что у обучающихся с речевыми нарушениями, кроме несформированности речевой функции выявляется несформированность и других психических процессов, таких как память, внимание, воображение [4; 7; 5]. У части обучающихся к школьному возрасту оказываются несформированными процессы внутреннего программирования, которые являются базой для формирования синтаксического компонента языковой способности.

Заключение. Анализ лингвистической, психолингвистической, логопедической

литературы свидетельствует о стойкости, качественном разнообразии и различной степени выраженности несформированности синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с речевыми нарушениями. Общие и специфические особенности синтаксического компонента языковой способности у младших школьников с речевыми нарушениями на каждом уровне синтаксирования (смысловом, семантическом, формально-грамматическом) позволяют выявить использование психолингвистического подхода.

Дифференцированное логопедическое воздействие по развитию синтаксиче-

ского компонента языковой способности у младших школьников с речевыми нарушениями также должно строиться на основе психолингвистического подхода. Развитие синтаксического компонента языковой способности у исследуемой категории обучающихся возможно при условии целенаправленной, поэтапной, дифференцированной логопедической работы по развитию операций, лежащих в основе синтаксирования (сукцессивных и симультанных процессов, лексической и морфологической систем языка) с учетом тяжести и структуры речевого дефекта.

Библиографический список

1. Ахутина Т. В. Порождение речи: нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: ЛКИ, 2008. – 224 с.
2. Воробьёва В. К. Особенности связной речи школьников с моторной алалией // Нарушение речи и голоса у детей: сб. науч. трудов МГПИ им. В. И. Ленина. – М., 1975. – С. 55–65.
3. Глухов В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
4. Гриншпун Б. М. Недоразвитие речи у дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1968. – № 8. – С. 63–67.
5. Гуменная Г. С. Психолого-педагогическая типология детей с недоразвитием речи // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями. – М., 1991. – С. 41–72.
6. Золотова Г. А., Онипенко Н. К., Сидорова М. Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. – М.: Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 2004. – 544 с.
7. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия: учеб. пособие к спецкурсу. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 96 с.
8. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Союз, 2001. – 221 с.
9. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей-алаликов. – М.: Наука, 1951. – 120 с.
10. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
11. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: ЛКИ, 2007. – 256 с.
12. Орфинская В. К. Сравнительный анализ нарушений речи при афазии и алалии: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1960.
13. Рахмакова Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития. // Дефектология. – 1987. – № 6. – С. 3–9.
14. Слепович Е. С. Некоторые особенности монологической речи старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология. – 1981. – № 1. – С. 68–74.
15. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. – Киев: КГПИ, 1981. – 149 с.
16. Спирова Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
17. Халилова Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия. – М.: Экономика, 1997. – С. 227–240.
18. Цветкова Л. С. Исследование нарушения предикативной функции речи при динамической афазии // Психологические исследования. – М.: Издательство Московского

- психолого-социального института, 1968. – С. 47–52.
19. *Цейтлин С. Н.* Детская речь как предмет лингвистического исследования // Материалы международной конференции. – СПб.: Наука, 2004. – С. 275–279.
20. *Шахнарович А. М., Юрьева Н. М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи. – М.: Наука, 1990. – 165 с.
21. *Шаховская С. Н.* Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1969.
22. *Шерба Л. В.* Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 429 с.
23. *Яковлев С. Б.* к вопросу об аграмматизме на письме у школьников с тяжелыми нарушениями речи // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. – Л.: Изд-во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1985. – С. 52–55.
24. *Bates E.* Language and context: The Acquisition of Pragmatics. – N. Y., 1976. – 234 p.
25. *Chomsky N.* Aspects of the Theory of Syntax. – Cambridge: MIT Press, 1965. – 261 p.
26. *Danes F. A.* Three-level approach to syntax // Travaux linguistiques de Prague. – 1964. – Vol. I. – P. 71–79.
27. *Greenfield P. M., Smith J. H.* The structure of communication in early language development. – N. Y., 1976. – 128 p.
28. *McNeill D., William H.* Discrepancies among the Social Sciences // Conspectus of History. – 1981. – Vol. 1, No. 7. – P. 35–45.
29. *Miller G. A.* The organization of lexical memory: Are word association sufficient? // The Pathology of Memory. – N. Y., 1969. – P. 234.

Поступила в редакцию 04.06.2019

Fur Ekaterina Petrovna

Postgraduate Student, Russian State Pedagogical University. A. I. Herzen, fur-ekaterina@mail.ru, ORCID 0000-0001-9575-0346, Novosibirsk

SPECIAL CHARACTERISTICS OF THE DEVELOPMENT OF THE SYNTACTIC COMPONENT OF THE LINGUISTIC COMPETENCE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Abstract. The article presents theoretical analysis of linguistic, psycholinguistic, neurolinguistic and logopedic literature on the problem of researching the syntactic component of the linguistic competence in primary school children with speech disorders.

Purpose of the article - to present a theoretical analysis of linguistic, psycholinguistic, neuro-linguistic and speech therapy literature on the problem of studying the syntactic component of the language ability of younger students with speech disorders.

The topicality of researching the processes of syntactic formation is conditioned, on the one hand, by the importance of the development of the syntactic component of the linguistic competence in primary school children with speech disorders, and on the other hand, by the fact that the subject and methods of logopedic work have not been sufficiently developed in this direction.

The ill-forming of the syntactic component of the linguistic competence in primary school children with speech disorders manifests itself in omitting subjects, predicates and objects, violating sentence boundaries and word order, adding words not prescribed in the meaning of the utterance, mistakes in grammatical expression of the utterance as well as violating such ways of connection as government and concord. Utterances produced by the schoolchildren of this category are characterized by sense distortion, omitting important logical items, violating the sequence of narrated events, logical incompleteness of the utterance, violating the syntactic links between sentences, and difficulties with conveying temporal and spatial relations. Speech of primary

school children is characterized by wide usage of one-word sentences. Researchers also highlight ill-formed process of predication in primary school children with speech disorders. The children are able to understand logical dependence between facts in composite sentences but experience difficulties when formulating grammatically correct thoughts syntactically shaped as a compound or complex sentence. Some researchers observe increase in the ill-forming of the syntactic component of the linguistic competence in written speech of the primary school children.

Keywords: linguistic competence, syntax, levels of syntactic formation, severe speech disorders, primary school children, speech disorders.

References

1. Akhutina, T. V., 2008. Generation of speech: Neuro-linguistic analysis of syntax. Moscow: LKI Publ., 224 p. (In Russ.)
2. Vorobiev, V. K., 1975. Features of the coherent speech of schoolchildren with motor alalia. Violation of speech and voice in children. Collection of scientific Proceedings of the Moscow State Pedagogical Institute. V. I. Lenin. Moscow, pp. 55–65. (In Russ.)
3. Glukhov, V. P., 2002. Formation of coherent speech of children of preschool age with general speech underdevelopment. Moscow: ARKTI Publ., 144 p. (In Russ.)
4. Grinshpun, B. M., 1968. Underdevelopment of speech in preschoolers. Preschool education, No. 8, pp. 63–67. (In Russ.)
5. Gumennaya, G. S., 1991. Psychological and pedagogical typology of children with speech underdevelopment. Theory and practice of remedial education for preschoolers with speech disorders. Moscow, pp. 41–72. (In Russ.)
6. Zolotov, G. A., Onipenko, N. K., Sidorova, M. Yu., 2004. Communicative grammar of the Russian language. Moscow: Institute of Russian Language them. V. V. Vinogradov RAS Publ., 544 p. (In Russ.)
7. Kovshikov, V. A., 2001. Expressive alalia. Proc. manual for special course. Moscow: Institute of Humanitarian Studies Publ., 96 p. (In Russ.)
8. Lalayeva, R. I., 2001. Formation of vocabulary and grammatical structure in schoolchildren with a general underdevelopment of speech. St. Petersburg: Union Publ., 123 p. (In Russ.)
9. Levina, P. E., 1951. Experience in the study of non-speaking children-alalics. Moscow: Science Publ., 120 p. (In Russ.)
10. Leontiev, A. A., 2005. The foundations of psycholinguistics. Moscow: Academy Publ., 288 p. (In Russ.)
11. Luria, A. R., 2007. Basic problems of neurolinguistics. Moscow: LKI Publ., 256 p. (In Russ.)
12. Orfinskaya, V. K., 1960. Comparative analysis of speech disorders in aphasia and alalia. Leningrad. (In Russ.)
13. Rakhmakova, G. N., 1987. Features of the construction of sentences in the speech of younger students with mental retardation. Defectology, No. 6, pp. 3–9. (In Russ.)
14. Slepovich, E. S., 1981. Some features of monologue speech of older preschoolers with mental retardation. Defectology, No. 1, pp. 68–74. (In Russ.)
15. Sobotovich, E. F., 1981. Formation of correct speech in children with motor alalia. Kiev: KSPI Publ., 149 p. (In Russ.)
16. Spirova, L. F., 1980. Features of the speech development of students with severe speech disorders. Moscow: The Enlightenment Publ., 192 p. (In Russ.)
17. Khalilova, L. B., 1997. Semantic violations and ways to overcome them in children with speech disorders. Psycholinguistics and modern speech therapy. Moscow: Economy Publ., pp. 227–240. (In Russ.)
18. Tsvetkova, L. S., 1968. Study of impaired predicative function of speech in dynamic aphasia. Psychological Studies. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute Publ., pp. 47–52. (In Russ.)
19. Tseitlin, S. N., 2004. Children's Speech as a Subject of Linguistic Research. Proceedings of the International Conference. St. Petersburg: Science Publ., pp. 275–279. (In Russ.)
20. Shakhnarovich, A. M., Yurieva, N. M.,

1990. Psycholinguistic analysis of semantics and grammar: on the material ontogeny of speech. Moscow: Science Publ., 165 p. (In Russ.)

21. Shakhovskaya, S. N., 1969. Speech therapy work on the formation of the grammatical structure of the speech of children suffering from motor alalia. Moscow. (In Russ.)

22. Shcherba, L. V., 1974. The Difficulties of the Syntax of the Russian Language for Russian Pupils. The Language System and Speech Activity. Leningrad: Science Publ., 429 p. (In Russ.)

23. Yakovlev, S. B., 1985. On the question of agrammatism in writing for schoolchildren with severe speech disorders. Identification and correction of neuropsychiatric and speech disorders in children. Leningrad: LSPI them. A. I. Herzen Publ., pp. 52–55. (In Russ.)

24. Bates, E., 1976. Language and context: The Acquisition of Pragmatics. N. Y., 234 p. (In Eng.)

25. Chomsky, N., 1965. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press Publ., 261 p. (In Eng.)

26. Danes, F. A., 1964. Three-level approach to syntax. *Travaux linguistiques de Prague*, Vol. I, pp. 71–79. (In Eng.)

27. Greenfield, P. M., Smith, J. H., 1976. The structure of communication in early language development. New York, 128 p. (In Eng.)

28. McNeill, D., William, H., 1981. Discrepancies among the Social Sciences. *Conspectus of History*, Vol. 1, No. 7, pp. 35–45. (In Eng.)

29. Miller, G. A., 1969. The organization of lexical memory: Are word association sufficient?. *The Pathology of Memory*. New York, pp. 234. (In Eng.)

Submitted 04.06.2019

DOI: 10.15293/1813-4718.1904.12

УДК316.6+159.96+373

Гребенкина Анна Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Новосибирский государственный университет архитектуры, дизайна и искусств, annushka_2007@mail.ru, ORCID 0000-0002-8679-4686, Новосибирск

Гребенкин Евгений Владимирович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии Института детства, Новосибирский государственный педагогический университет, rusforscher@mail.ru, ORCID 0000-0001-8263-5947, Новосибирск

АГРЕССИЯ И КОНФЛИКТЫ В ОТНОШЕНИЯХ ПЕДАГОГОВ И ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР ДЕСТАБИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. Поставлена цель выявления агрессии в школе и ее критической оценки. Статья посвящена анализу основных теоретических подходов к объяснению агрессивного поведения индивида, а также вербальных и невербальных аспектов, вызывающих агрессивное поведение; рассмотрены основные причины и ситуационные факторы, повышающие вероятность агрессивного поведения педагогов и школьников, возможные способы контроля и редуцирования агрессии, которые потенциально применимы к различным формам ее проявления.

Предпринята попытка соотнесения происхождения отдельных видов агрессии и конфликтов с возможностью воспитательного воздействия. С точки зрения профессиональных действий проанализированы практические шаги по преодолению агрессии и конфликтов в пределах школы заинтересованными сторонами: родителями, учениками, учителями, администрацией. Выявлена взаимосвязь между целесообразностью внедрения системного и комплексного подходов к разрешению проблемы агрессии в школе и перезагрузкой внутриколлективных отношений. Особое внимание уделяется проблеме конфликтной компетентности педагогов, а также выявлению школьников с «хронической агрессивностью» и школьников-аутсайдеров. Анализ педагогических ситуаций позволил авторам сделать вывод о том, что формализм в отношениях и ориентация современной школы на функцию передачи знаний практически оставили без внимания эмоциональное и социальное развитие учеников. В заключении представлены рекомендации по работе с агрессией и конфликтами в пределах школы по системно-модульному принципу.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, конфликт, психолого-педагогическая диагностика агрессивного поведения, системно-модульный подход.

Постановка проблемы. Современное общество в своих культурных, технологических и социальных проявлениях оказывает серьезное влияние на подрастающее поколение. Конкуренция и необходимость делать моральный выбор создают моменты напряженности. Агрессивность в поведении школьников стала одной из наиболее острых проблем не только для образования, но и для социума в целом. В настоящее время наблюдается устойчивый интерес к вопросам понимания и предупреждения детской агрессии как одной из социально неприемлемых форм поведения. Школьные психологи и специалисты в области прикладной психологии особое внимание

фокусируют на негативном, разрушительном воздействии агрессии на школьника и других субъектов образования на индивидуальном, групповом и общественном уровнях.

Прежде чем рассуждать о причинах и особенностях агрессии в таком социальном институте как школа, уточним детали. Характерная черта агрессии – это действия насильственного характера или демонстрация готовности к ним, причиняющие прямой или косвенный ущерб тем, на кого направлены. Агрессивное поведение в школе – явление достаточно распространенное, к его формированию причастны не только родители и представители педагогического корпуса, но и политические, общественные события, агрессивная среда обитания, социальные сети и средства массовой информации.

Школа не изолирована от общества, она является ее системным элементом. Поэтому внешние условия и обстоятельства, а также потенциал агрессии проникают и в школу. Учитывая сложность и многоаспектность проблемы агрессии, очевидно, что ни одна психологическая и социологическая теория не может предложить исчерпывающих теоретических обобщений. Потеряли свою ценность до сих пор сложившиеся образцы поведения, поэтому важно определить новые ориентиры, применительно к изменившимся условиям, в рамках педагогики и психологии, а также те аспекты, которые преимущественно относятся к сфере школьного образования.

Агрессивное поведение имеет множественную этиологию. Различные формы и проявления агрессии, в том числе в сфере образования, анализируются в научных работах отечественных и зарубежных исследователей С. А. Беличевой, Р. Бэрона и Д. Ричардсон, К. Бютнера, Л. Берковица, А. Гуггенбюля, С. Н. Ениколопова, К. Лоренца, Ю. Б. Можгинского, И. А. Фурманова и др. Индивидуальные и социальные детерминанты агрессивного и аутоагрес-

сивного поведения детей и взрослых были изучены в работах З. Фрейда, а также его последователей: А. Бандуры, Э. Дюркгейма, Д. Майерса, К. Роджерса, Б. Скиннера, Р. Уолтерса, Э. Фромма и др.

Определенный интерес для нашего исследования представляют исследования лексикки и жанров агрессивного речевого поведения в российских школах, проведенные Л. Р. Комаловой, И. Ю. Млодик, Ю. В. Щербининой и др. [8; 11; 16].

Большинство исследователей этой проблематики признают, что при помощи какой-либо одной из научных концепций невозможно объяснить ее сущность и этиологию. Более вероятно, что агрессия возникает в результате сочетания целого ряда факторов, в основе которых находятся биологические, психологические и социальные детерминанты.

Биологические объяснения агрессии связаны главным образом с анализом природной агрессивности индивида. Социально-психологическая трактовка этого понятия учитывает социальные и культурные факторы, влияющие на агрессивное поведение индивида.

Основной вопрос: речь идет о фрустрации вследствие обучения, влияния социума или проблема имеет психоаффективное происхождение, т. е. существует некий психологический механизм, запускающий агрессивную реакцию индивида на уровне бессознательного?

Научная экспозиция, введение в проблему. В течение длительного периода времени господствовала точка зрения о том, что агрессивное поведение является врожденным свойством человеческой природы. Однако исследования последних десятилетий позволяют предположить, что проблема гораздо сложнее и культивирует узкую биологизаторскую позицию. Агрессия может проявляться относительно независимо от врожденных инстинктов, быть следствием внешних обстоятельств и обладать высокой степенью индивидуально-ри-

туальной и ситуационной специфичности. Кроме того, не существует универсальной концепции, в полной мере раскрывающей глубину и сущность этого явления на групповом и индивидуальном уровнях [3].

Согласно мнению американского психолога Р. Грина, личностную агрессивность ребенка можно и нужно контролировать. «Школьники, сознательно не выбирают агрессивную и конфликтную манеру поведения, так же как не выбирают низкую способность к чтению: они просто отстают от нормы в развитии навыков адаптивности и самоконтроля. Следовательно, субъективные объяснения агрессивных выпадов и актов неповиновения школьников, подобных следующим: «он поступает так, чтобы обратить на себя внимание», «он просто любой ценой хочет добиться своего» или «когда ему надо, он может вести себя примерно», в большинстве случаев не имеют ничего общего с реальностью» [13, с. 21].

Конфликтный потенциал в отношениях педагогов и школьников заключается в амбивалентности их восприятия, определенные исследователи пытаются представить агрессивное поведение как результат отставания в социальном развитии и упрекнуть ребенка в сознательно мотивированном плохом поведении [13].

Агрессия проявляется в общении и отношениях. Есть школы, в которых «культ силы» поддерживается на уровне администрации. Применение силы в отношении друг друга или по отношению к слабым и незащищенным школьникам воспринимается как норма и средство достижения успеха. Воспитывать школьников в «духе ненасилия» – намного сложнее, чем применять меры фискального и административного характера. Психолого-педагогическая работа с агрессивными школьниками требует расширения фокуса вмешательства на различных функциональных уровнях. Прежде всего, необходимо четкое представление о том, что является первопричиной

этого явления [2].

В большинстве случаев выявление истинных мотивов агрессивного поведения само по себе ведет к улучшению поведения и качества отношений между детьми и взрослыми. Кроме того, следует отметить тот факт, что наиболее популярные опросники, тесты и проективные методики, при помощи которых диагностируется агрессивность школьников (Опросник Басса-Дарки, рисуночный тест «Несуществующее животное» и др.), не отвечают современным реалиям. В наше время в процессе диагностического обследования особое внимание следует обращать на наличие «смартфон зависимости» у школьника и ее влияние на адекватность восприятия окружающей действительности и поведение.

Р. Грин и Т. Гордон предлагают в качестве исходных параметров для измерения уровня агрессии школьника обследовать психосоциальные навыки, а именно [5; 6]:

- навыки сознательного самоуправления;
- навыки контроля эмоций;
- интеллектуальные навыки (скорость и гибкость мышления);
- вербальные и социальные навыки.

Концепция дефицитарности личностных и социальных навыков не всегда рациональна, так как причины поведенческих отклонений невозможно определить однозначно. Она не рассматривает глубинные, бессознательные причины агрессии, а скорее дает представление об удельном весе значимых персональных факторов и предопределяет перспективы психолого-педагогической работы со школьниками (индивидуальный или социальный уровень).

Агрессия проявляется во взаимоотношениях, играх, на уроках. У проблемных школьников наблюдается низкий уровень адаптивности и самоконтроля к этим двум факторам, безусловно, следует приобщить особенности темперамента. Вследствие отсутствия жизненного опыта импульсивным детям невероятно трудно хлад-

нокровно мыслить и действовать в ситуации эмоциональной, физической или интеллектуальной нагрузки. Усложнение требований и ожиданий окружающих, стимулируют в них острую негативную реакцию – физическую, вербальную или ауто-агрессивную.

Родители школьников с высоким уровнем агрессии жалуются психологам и классным руководителям, что такие меры, как «терпеливое объяснение», «переключение внимания», и поощрение, – не приносят видимых результатов. Обращения к психологу или неврологу также не приводят к заметным улучшениям. Родители хотят получить быстрый эффект от консультаций и терапии, однако кроме агрессивного поведения, существует целый ряд диагнозов, которые обычно ставят проблемным детям: невроз, тревожность, расстройство речи, депрессия, гиперактивные расстройства и др.

Учащиеся бывают разными: агрессоры повышают голос, нервничают, выходят из себя и нападают на одноклассников и других детей десятки раз в день, умеренно агрессивные школьники – проявляют агрессию избирательно. Школьники с хронической агрессивностью не только кричат и ругаются, но и применяют физическую силу. Ежедневный репертуар детской и подростковой агрессии может содержать завуалированные формы проявления, такие как: бойкотирование, игнорирование, «дружба против неудобных», троллинг в социальных сетях, вытеснение, и более активные, явные: грубость, хамское поведение, жестокость, использование нецензурной лексики и физического насилия.

Чаще всего с детской и подростковой агрессией не могут справиться педагоги, у которых наблюдается низкий порог фрустрации и дефицит конфликтной компетентности. У учителя, не умеющего контролировать негативные эмоции и не разобравшегося с собственной агрессией, неизбежно возникают трудности и кон-

фликты в работе со школьниками [13].

По мнению А. Гутгенбуля, «в школах есть немало искренних и доброжелательных учителей, которые стремятся оптимизировать процесс обучения, ищут новые формы подачи материала, пытаются создать непринужденную атмосферу на уроках, вовлекают учеников в творческий процесс, развивают в них самостоятельное мышление. Однако, провокации со стороны отдельных учеников, вынуждают их отказаться от демократического стиля обучения, основанного на принципах диалога и солидарности, и возвращаются к традиционно-менторскому, который сами не одобряют» [7, с. 11].

Являясь объектом многочисленных управляющих и управляемых воздействий образовательной системы, учитель бессознательно компенсирует это на школьниках, что, в свою очередь, замыкает «круг насилия»; и чем сильнее система давит на педагога, тем больше это давление проецируется на учеников. Включается защитный механизм сопротивления внешнему давлению, который является источником нетерпимости во взаимоотношениях взрослых и детей в образовании.

Главный вопрос заключается в том, какими процессами педагог, психолог и школьная администрация могут управлять, а какими нет? В тех случаях, когда «психологические примочки» не помогают, приходится обращаться за помощью к психиатру. Обычно на осознание этого уходит достаточно много времени. Прогресс в отношениях и поведении возможен лишь тогда, когда взрослые поймут, что попытка исправить поведение ребенка, который уже и без того перегружен учебой, не самый подходящий способ восполнить дефицит психологических ресурсов. Целью успешного психолого-педагогического вмешательства является изменение поведения не только у школьников, но и радикальные преобразования в сознании взрослых воспитателей, которые сами не всегда являют-

ся примером для подражания [8].

В процессе изучения проблемы насилия в школах Норвегии Д. Олвеус пришел к выводу, что агрессивность и конфликтность в поведении школьников значительно снижаются, если в школе во главу угла ставятся не прессинг и высокие показатели в обучении, а солидарность и свобода [17].

По мнению Т. Гордона, развитие таких качеств, как групповая солидарность и индивидуальная ответственность школьников, требует изменения качества отношений и межличностного общения [5]. Профилактическая и психокоррекционная работа успешнее тогда, когда родители и педагоги не только понимают проблемы ребенка, но и сами готовы к изменениям. Проведенное Т. Гордоном эмпирическое исследование вербальных и поведенческих стереотипов в коммуникациях между педагогами и школьниками показало, что улучшение поведения детей прямо пропорционально связано с изменением поведения взрослых [5].

Профилактика агрессии и насилия в масштабах школьного социума является важной составляющей социальной гигиены. Однако мероприятия против агрессии в школе не должны превращаться в реали-ти шоу с недолгой, лихорадочной имитацией бурной деятельности для отчета по воспитательной работе. Профилактические и коррекционные мероприятия могут быть эффективными только в том случае, если они выбраны в соответствии с конкретной ситуацией в школе и проводятся на разных уровнях школьного социума по системно-модульному принципу.

Общешкольный модуль (выявление и оценка масштабов проблемы) начинается с диагностики в школе, позволяющей реально обозначить зоны напряженности и качество отношений. Диагностические карты могут содержать вопросы о причинах проявления агрессии и нарушения дисциплины. После анкетирования иницируется «Педагогический день против

агрессии и насилия», который предполагает интерактивное включение всех без исключения учителей, директора школы, представителей родителей и учеников, а также внешних экспертов из центра психолого-педагогической помощи. Впоследствии официальное решение о реализации программы принимается в качестве меморандума на общешкольном собрании.

Следующим шагом является регулярный визуальный мониторинг поведения учащихся в классах и на игровых площадках с целью предотвращения различного рода драк и провокаций. Несмотря на то, что систематический контроль не является элементом школьной демократии, он показывает ученикам, что издевательства и другие действия агрессивного характера в школе не допускаются, однако, наблюдение без вмешательства может быть фатальным, поскольку косвенно подкрепляет чувство безнаказанности и вседозволенности. Имеет смысл институционализировать сотрудничество учителей с родителями, например, в форме рабочей дружины, поскольку контроль в школе и на прилегающей к ней территории может привести к «смещению» агрессии в менее защищенные места и объекты, например, в социальные сети [15].

Второй модуль – работа на уровне класса. Разрабатываются детальные варианты психолого-педагогической деятельности по профилактике и коррекции агрессии. Ученики и учителя совместно договариваются о конкретных действиях в классе против агрессии, например: «Мы учимся контролировать свои поступки и нетерпимо относимся к агрессорам»; «Мы помогаем школьникам, над которыми издеваются!»

В этом модуле внимание акцентируется на коллективной ответственности. Слово «Мы» превращает школьников в единомышленников. В качестве примера можно привести лозунг, придуманный в одной из школьных служб медиации г. Новосибирска: «Мы обращаем внимание на то, что

другие не замечают!»

Важным аспектом работы на уровне класса является не только обсуждение правил, но и реализация их на практике, что довольно трудно осуществить в повседневной школьной жизни. Может быть полезным привлечение внештатного психолога, тьютора, которому дети, как правило, доверяют больше личной информации, чем классному руководителю или психологу, который работает в школе на постоянной основе.

Заключение. Школа не может решить все проблемы ребенка. Тотальная экономия и оптимизация педагогического состава привели к тому, что в школах, находящихся на периферии, проблема подбора квалифицированных психолого-педагогических кадров, обсуждается не менее остро, чем проблема нарушения дисциплины и поведенческих отклонений. В элитных школах и гимназиях работает несколько специалистов этого профиля, а в школах, не имеющих дополнительных финансовых возможностей и профессиональных кадров, ставки педагога-психолога не существует или его функции перекладываются на социального педагога или классного руководителя.

В настоящее время учителю крайне сложно одновременно быть компетентным и равнодушным предметником и транслятором ценностей. Воспитательная концепция должна базироваться на развитии кооперации, укреплении сплоченности и чувства солидарности не только у школьников, но и у родителей.

На персональном уровне более пристальное внимание должно уделяться работе с детьми, педагогами и родителями, эмоциональная стабильность которых как минимум настораживает, в поведении прослеживается конфликтность и агрессивные импульсы.

Отдельный акцент должен быть сделан

на жертвах агрессии, поскольку небольшая, но значительная доля школьников систематически подвергается преследованиям со стороны физически развитых и напористых одноклассников. Несоциализированная агрессия утрачивает рациональную направленность и перерастает в хроническую форму, проявляясь в злобе, враждебности и неоправданной жестокости. Поэтому важны меры защиты, позволяющие школьникам-аутсайдерам с успехом отстаивать свою физическую и эмоциональную неприкосновенность. Можно также использовать систему взаимопомощи и приставить к слабому ученику «физически одаренного одноклассника».

Ставки непомерно высоки. В реальности школа прежде всего способствует развитию индивидуализма, а не индивидуальности, усугубляющегося ограниченностью контактов и возможностей. На настоящий момент школа в большей мере ориентирована на функцию передачи знаний, практически оставляя без внимания эмоциональное и социальное развитие учеников. Каждый ученик нуждается в признании его как личности. Если он не получает поддержки ни в семье, ни в школе, он пытается ее получить другими, не всегда дозволенными способами. Испортив отношения с педагогами и сверстниками, школьник ставит под угрозу отношения с обществом. Чтобы эффективно бороться с различными проявлениями агрессии, необходимо сочетать работу на индивидуальном уровне «агрессора» с мерами, предпринимаемыми на организационном уровне школы, межгрупповом и межличностном уровне классов, а также осознанное решение проблемы педагогическим коллективом и родительским сообществом. Невозможно искоренить агрессию в одночасье, но и нельзя ждать, когда атмосфера в школе улучшится естественным образом.

Библиографический список

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия. – М.: Эксмо-Пресс, 2000. – 512 с.

2. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия – СПб.: Питер, 1998. – 336 с.

3. Бютнер К. Жизнь с агрессивными детьми. – М.: Педагогика, 1991. – 144 с.
4. Виноградова Н. Ю. Анализ агрессивности несовершеннолетних как одной из форм проявления деструктивного поведения [Электронный ресурс] // Вестник современных исследований. – 2018. – № 11.4 (26). – С. 22–24. – URL: <http://orcacenter.ru/journals/modern-research/mr.2018.11.04.pdf> (дата обращения: 18.05.2019).
5. Гордон Т. Курс эффективного преподавателя. Как раскрыть в школьниках самое лучшее. – М.: Ломоносовъ, 2010. – 432 с.
6. Гугенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости. – 2-е изд. – М.: Когито-Центр, 2006. – 176 с.
7. Загвязинский В. И. Наступит ли эпоха возрождения?.. Стратегия инновационного развития российского образования: монография. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2015. – 140 с.
8. Комалова Л. П. Агрессогенный дискурс: типология мультилингвальной вербализации агрессии: монография. – М.: Спутник +, 2017. – 275 с.
9. Крэйхи Б. Социальная психология агрессии. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
10. Лоренц К. Агрессия (так называемое «зло»). – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 272 с.
11. Млодик И. Ю. Школа и как в ней выжить: взгляд гуманистического психолога. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2011. – 184 с.
12. Налчаджян А. А. Агрессивность человека. – СПб.: Питер, 2007. – 736 с.
13. Росс В. Грин Взрывной ребенок. Новый подход к воспитанию легкораздражимых, хронически несговорчивых детей. – М.: Теревинф, 2008. – 264 с.
14. Уэбстер-Страттон К., Герберт М. Проблемные семьи-проблемные дети. Работа с родителями: процесс сотрудничества. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 448 с.
15. Фурманов И. А. Детская агрессивность. – М.: Владос, 2004. – 192 с.
16. Щербинина Ю. В. Речевая агрессия: территория вражды. – М.: Форум, 2013. – 400 с.
17. Olweus Dan. Gewalt in der Schule: was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können. – Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber, 2002 – 128 s.

Поступила в редакцию 27.05.2019

Grebenkina Anna Alexandrovna

Cand. Sci.(Pedag.), Assoc. Prof., Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Novosibirsk State University of Architecture, Design and Arts, Novosibirsk, Russian Federation, annushka_2007@mail.ru, ORCID 0000-0002-8679-4686, Novosibirsk

Grebenkin Evgeny Vladimirovich

Cand. Sci. (Pedag.) Assoc. Prof. Department of Correctional Pedagogy and Psychology, Institute of Childhood, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, rusforscher@mail.ru, ORCID 0000-0001-8263-5947, Novosibirsk

AGGRESSION AND CONFLICTS IN RELATIONS OF TEACHERS AND SCHOOLCHILDREN AS A FACTOR OF THE DESTABILIZATION OF EDUCATIONAL AREA

Abstract. The goal is to identify aggression in the school and its critical assessment. The article is devoted to the analysis of the main theoretical approaches to the explanation of the aggressive behavior of an individual, as well as verbal and non-verbal aspects causing aggressive behavior, the main causes and situational factors that increase the likelihood of aggressive behavior of teachers and schoolchildren are considered. Possible ways to control and reduce aggression, which are potentially applicable to various forms of its manifestation.

An attempt was made to correlate the origin of certain types of aggression and conflicts with the possibility of educational influence. From the point of view of professional actions, practical steps were taken to overcome aggression and conflicts within the school, by interested parties: parents, students, teachers, and the administration. The relationship between the expediency of introducing a systemic and integrated approach to solving the problem of aggression in school and the reloading of intra-collective relations has been revealed. Special attention is paid to the problem of conflict competence of teachers, as well as to the identification of schoolchildren with "chronic aggressiveness" and schoolchildren outsiders. The analysis of pedagogical situations allowed the authors to conclude that the formalism in the relationship and the orientation of the modern school to the function of knowledge transfer, almost ignored the emotional and social development of students. In conclusion, recommendations on working with aggression and conflicts within the school are presented on a system-modular basis.

Keywords: aggression, aggressiveness, aggressive behavior, conflict, psychological and pedagogical diagnostics of aggressive behavior, system-modular approach.

References

1. Bandura, A., Walters, R., 1998. Teenage aggression. Moscow: Eksmo-Press Publ., 2000, 512 p. (In Russ.)
2. Baron, R., Richardson, D., 1991. Aggression. St. Petersburg: Peter Publ., 336 p. (In Russ.)
3. Butner, K., 1991. To live with aggressive children. Moscow: Pedagogy Publ., 144 p. (In Russ.)
4. Vinogradova, N. Y., 2018. Analysis of the aggressiveness of minors as a form of manifestation of destructive behavior [online]. Bulletin of contemporary research, No. 11.4 (26), pp. 22–24. Available at: <http://orcacenter.ru/journals/modern-research/mr.2018.11.04.pdf> (accessed: 18.05.2019). (In Russ.)
5. Gordon, T., 2010. The course effective teacher. How to reveal the best in schoolchildren. Moscow: Lomonosov Publ., 432 p. (In Russ.)
6. Guggenbuhl, A., 2006. Ominous charm of violence. Prevention of child aggression and cruelty. Moscow: Kogito-Center Publ., 176 p. (In Russ.)
7. Zagvyazinsky, V. I., 2015. Will the era of rebirth come? Strategy for the innovative development of Russian education. Monograph. Moscow: Logos Publ., 140 p. (In Russ.)
8. Komalova, L. R., 2017. Aggressionogenic discourse: Typology of multilingual verbalization of aggression. Monograph. Moscow: Sputnik + Publ., 275 p. (In Russ.)
9. Crayhi, B., 2003. Social psychology of aggression. St. Petersburg: Peter Publ., 336 p. (In Russ.)
10. Lorenz, K., 1994. Aggression (the so-called "evil"). Moscow: Progress Publ.: Univers Publ., 272 p. (In Russ.)
11. Nalchadjyan, A. A., 2007. Aggressiveness of a person. St. Petersburg: Peter Publ., 736 p. (In Russ.)
12. Mlodik, I. Yu., 2011. School and how to survive in it: the view of a humanistic psychologist. Moscow: Genesis Publ., 184 p. (In Russ.)
13. Ross, V. Green, 2008. Explosive child. A new approach to the education of easily irritable, chronically intractable children. Moscow: Terevinf Publ., 264 p. (In Russ.)
14. Webster-Stratton, K., Herbert, M., 2010. Problem families problem children. Work with parents: the process of cooperation. Ekaterinburg: Rama Publ., 448 p. (In Russ.)
15. Furmanov, I. A., 2004. Children's aggressiveness. Moscow: Vldos Publ., 192 p. (In Russ.)
16. Shcherbinina, Yu. V., 2013. Verbal aggression: Territory of hostility. Moscow: Forum Publ., 400 p. (In Russ.)
17. Olweus, Dan, 2002. Violence at school: what teachers and parents should know – and can do. Bern; Goettingen; Toronto; Seattle: Huber Publ., 128 p. (In Germ.)

Submitted 27.05.2019

Кашанов Мергалис Мергалимович

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, smk007@bk.ru, ORCID 0000-0003-1968-090X, Ярославль

Перевозкина Юлия Михайловна

Кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой практической и специальной психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru, ORCID 0000-0003-4201-3988, Новосибирск

Перевозкин Сергей Борисович

Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и истории психологии, Новосибирский государственный педагогический университет, per@bk.ru, ORCID 0000-0002-6790-4835, Новосибирск

**СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ КАК ФАКТОР УЧЕБНОЙ
МОТИВАЦИИ КАДЕТ**

Аннотация. Проблема и Цель. В статье рассматривается проблема учебной мотивации применительно к новым условиям образования, повышения мотивационной составляющей учащихся кадетского корпуса через освоение профессиональной роли будущего военнослужащего. Отмечается важность преемственности в формировании у воспитанников кадетских корпусов в активизации интереса к военной профессии, который необходимо встраивать в учебный процесс. Цель – определение влияния ролевой идентичности учащихся кадетского корпуса на мотивацию обучения.

Методология. Утверждается, что профессиональное самоопределение кадет можно рассматривать сквозь призму соотнесения личности, включающей потребности и мотивы, и профессиональной роли. Раскрывается бинарность такого взаимодействия: с одной стороны, личность с ее мотивацией определяет реализацию роли; с другой стороны, роль влияет на личность и ее мотивы, создавая неповторимую ролевую комбинацию.

Результаты. Дифференциация выборки кадет по критерию «интериоризация роли кадета» позволила установить, что учащиеся с предпочтением роли кадета демонстрируют выраженность большинства компонентов структуры мотивации учения. Учащиеся кадетского корпуса, определившие первой ролью роль «кадета» (22,5 %), которая предполагает идентификацию учащегося со спецификой обучения, демонстрируют преимущественно преобладание структурных компонентов в мотивации учения ($p < 0,02$). Они имеют выраженные эмоциональные, познавательные и мотивационные компоненты, связанные с обучением, стремление к саморазвитию.

Закключение. Это позволило сделать важный вывод о том, что активность учащихся в освоении ролей, связанных со спецификой кадетского корпуса, позволяет им эффективно преобразовывать социальный опыт в индивидуальную структуру мотивов учения.

Ключевые слова: мотив, структура учебной мотивации, роль, кадеты, обучение.

Введение в проблему. Проблема мотивации учебной деятельности представляется актуальной в психологической науке и практике и обусловлена, с одной стороны, сложностью самого предмета, который преимущественно анализируется

с позиции эмпирических и аналитических исследований. Кроме того, изменением самой системы образования, которая обращается к личности обучающегося к пониманию и формированию его активности как субъекта образовательного процесса.

Необходимо отметить, что прежние подходы к мотивации учения во многом оказываются неприемлемыми для сложившейся ситуации. Особо актуальными становятся вопросы стимулирования и мотивации учения применительно к новым условиям интерактивного образования, повышение мотивационной составляющей личности обучающегося через активизацию его интереса к интернет-пространству в учебной деятельности. Особенно это касается кадетских корпусов и кадетских классов, в рамках образовательного процесса которых сделан акцент на военной специфике, в связи с чем большинство кадет ориентированы на поступление в военные вузы. Вместе с тем необходимо отметить ряд проблем, связанных с наличием разрыва между состоянием военно-патриотического воспитания в общеобразовательной среде кадетских корпусов и формированием интереса к военной профессии кадет, тогда как важна система преемственности в активизации внутренней мотивации кадетов к военной профессии. В такой постановке проблема мотивации кадет к учебной деятельности имманентно включает личностный аспект в его взаимодействии с социальной средой. Процесс вхождения в социальную среду предполагает, в свою очередь, освоение норм, правил, ролей и ролевых ожиданий, а освоение профессиональной роли выступает связующим звеном между группой и индивидом в кадетском корпусе.

Е. В. Кабачевская, отмечая необходимость формирования профессионального интереса кадет, утверждает, что интерес базируется на потребностях, но не сводим к ним [2]. Автор предлагает рассматривать в качестве факторов, определяющих развитие мотивов личности, смысловой компонент (интерес к профессии и потребность в самореализации), адаптивный компонент (ценность и престижность профессии, материальное обеспечение), деятельностный компонент (осознание социальной значи-

мости профессии и определение своего места в ней). Именно с последним компонентом, по нашему мнению, имманентно связана интернализация ролей. С позиции В. А. Шубина, важным аспектом является установление преемственности в формировании у школьников интереса к военной профессии, который необходимо встраивать в учебный процесс [12]. Автор акцентирует внимание на изучении структуры мотивов, выступающих побудительной силой в формировании интереса к военной профессии. Наиболее эффективно формирование преемственности к военной профессии, считает В. А. Шубин, реализуется в кадетских корпусах и кадетских классах, так как именно в этих образовательных учреждениях создана среда, приближенная к военной службе: нахождение в учреждении регламентируется общевоинским уставом; строгий распорядок дня; наличие офицеров-воспитателей; упор на патриотическое воспитание. Кроме того, автор приводит результаты исследования, которые убедительно доказывают, что школьники кадетских корпусов и кадетских классов отличаются высокой мотивацией поступления в военный вуз. Оценка мотивации к профессии военнослужащего, с точки зрения В. И. Осёдло и А. П. Ковальчука, должна основываться на трех критериях [10]:

- мотивационном (цели, мотивы, ценностные ориентации, притязания, эмоциональное отношение и потребность овладеть будущей профессией);
- субъектно-личностном (высокая степень реализации профессионального потенциала и личностного профессионального развития);
- операционном (реализация профессиональных знаний, умений, навыков).

L. Tang и H. Sampson сообщают о ключевом значении мотивации в процессе обучения курсантов и определяют потенциальные факторы, которые мотивируют или демотивируют курсантов при проведении обучения по новым технологиям [18]. Во-

первых, как показывают авторы, мотивация зависит от уверенности в полезности обучения для дальнейшей работы и карьеры. Во-вторых, создание благоприятной учебной среды и реализация собственных потребностей в обучении обуславливают более высокую мотивацию обучения. Н. В. Гусева предлагает понимать профессиональное самоопределение курсантов как процесс соотнесения личности и профессиональной роли [1]. Именно от осуществления сопряженности между Я-образом и ролевым ликом профессии в самосознании личности, с точки зрения автора, зависит адекватность профессионального самоопределения. Это утверждение до некоторой степени может рассматриваться как гипотеза, которую еще предстоит обсудить более подробно с позиций ролевого подхода, который рассматривает роль как единицу социального взаимодействия.

Методология. В концепции символического интеракционизма основным понятием при анализе социализации личности выступает ролевое поведение, а сам процесс включения в социальную среду представляет поэтапное освоение ролей. Само слово «роль» было заимствовано из старо французского, которым обозначали рулон бумаги с написанной на нем партией актера во французском театре. Ролевые ожидания, понимаемые George H. Mead как культурно закрепленные стереотипы, включены в конкретные права и обязанности в процессе реализации роли [14]. Именно этот тезис стал базисным в теории ролевых структур Ю. М. Перевозкиной, с точки зрения которой существуют основные роли, представляющие базисные ролевые модели, участвующие в межличностном взаимодействии и обуславливающие эффективную интеграцию в социальное пространство личности [11]. На центральную позицию роли в контексте профессионального самоопределения указывает И. С. Кон, отмечающий бинарность

такого взаимодействия: с одной стороны, личность определяет реализацию роли, с другой стороны, роль влияет на личность, создавая неповторимую ролевую комбинацию [7]. Один из самых главных выводов из сказанного состоит в том, что роли пронизывают все сферы человеческого существования и жизнедеятельности – от личностной до профессиональной. Освоение ролей в профессиональной сфере отражается в модели индивидуального восприятия ролей M. Neale и M. A. Griffin [15]. Авторы определили, что эта модель базируется на трех составляющих: ролевых ожиданиях от исполнителя роли в организации; ролевых схемах, основанных на общественных ожиданиях, относительно данной роли; ролевой специфике селф-компонента. В представляемой модели ролевых восприятий авторы доказывают, что ролевая реализация зависит от убеждений субъекта относительно конкретной роли. П. В. Носовым в рамках диссертационной работы было показано, что исполнение социальных ролей имеет конфликтную природу: с одной стороны, оно инициирует творческую активность субъекта, способствуя его самосовершенствованию, с другой – становится преградой гармоничного развития, ограничивая свободу индивида ролевыми рамками [9]. В свою очередь М. М. Кашаповым доказано, что проявление творчества служит важным атрибутом социализации и профессионализации субъекта [5]. Автором обоснована целесообразность рассмотрения надситуативного мышления в качестве когнитивного ресурса личности, способствующего эффективной социализации учащихся. Средством профессионального и личностного развития обучаемых, с точки зрения М. М. Кашапова, является событийность мышления преподавателя, проявляющаяся в умении обыденную ситуацию трансформировать в знаковое событие, способствующее появлению личностных новообразований [6]. Согласно данным D. G. Smith,

J. E. Rosenstein, M. C. Nikolovetal, полученным на 4344 курсантах Военно-морской академии США, интеграция ролей военнослужащих, тесно связанных с гендерными аспектами идентичности в ролевую структуру курсантов, может способствовать эффективной мотивации к обучению последних [17]. В исследовании H. Schick и S. N. Phillipson [16] подтверждено, что положительное самоотношение и индивидуальный личностный стиль выступают наиболее значимыми предикторами и определяют успешность учебной мотивации подростков. Согласно данным E. В Карповой, мотивация может быть представлена в виде системы с открытым метасистемным уровнем, когда личность, выступающая как более общая по отношению к мотивационной сфере система, встраивается в нее [4]. Такое взаимодействие предполагает, что мотивационный потенциал определяет мотивационную иерархию. Учитывая тот факт, что личность может быть раскрыта только в контексте социального, а ее проявление в социальном пространстве представлено в виде ролей [7], закономерно предположить, что освоение социальных ролей выступает некоторым регулятором учебной мотивации. Иначе говоря, социальные роли, принадлежащие к системе социального, встраиваются в структуру личности, образуют уникальный ролевой профиль и опосредуют ее поведение, направленность и мотивацию [11]. Таким образом, можно сформулировать тезис, заключающийся в том, что ролевая идентичность учащихся кадетского корпуса с ролью кадета обуславливает более высокую мотивацию обучения. Обозначенный тезис можно рассматривать как гипотезу, подлежащую дальнейшей проверке.

Результаты исследования и их обсуждение. Особенности социальных ролей как фактора мотивации обучения изучались на подростках кадетского корпуса. Всего в исследовании участвовало 136 кадет Сибирского авиационного кадетского корпу-

са им. А. И. Покрышкина г. Новосибирска (M = 12,3 лет). В качестве методов исследования были выбраны опросник «Кто Я?» М. Куна и Т. Макпартленд в модификации Т. В. Румянцевой и «Диагностика структуры учебной мотивации» М. В. Матюхина. Логика исследования сводилась к следующим этапам. На первом этапе проводилась диагностика по представленным методикам. Второй этап предполагал дифференциацию выборки на две группы. В первую группу вошли учащиеся, которые в опроснике «Кто Я?» на первые позиции выбрали роль кадета, во вторую группу были определены все остальные учащиеся с идентичностью к другим ролям. Третий этап включал сравнение двух групп по критерию t-Стьюдента (нормальность распределения была доказана по критерию d-Колмогорова-Смирнова $p > 0,05$).

Результаты исследования демонстрируют, что по большинству структурных компонентов учебной мотивации были обнаружены статистически значимые различия. Исключение составили только два мотива «Позиция школьника» и «Коммуникативные мотивы».

Итак, учащиеся кадетского корпуса, определившие первой ролью роль «кадета» (22,5 %), которая предполагает идентификацию учащегося со спецификой обучения, демонстрируют преимущественно преобладание структурных компонентов в мотивации учения ($p < 0,02$). Они имеют выраженные эмоциональные и познавательные мотивационные компоненты, связанные с обучением, стремление к саморазвитию. Для подростков с реализацией роли кадета обучение проходит через призму эмоционального контекста с воспитателем, который является необходимым условием успехов в учебной деятельности. Любая учебная ситуация воспринимается через эмоциональное отношение к ней. Это особенно важно для развития у кадет патриотизма, которое невозможно без привития учащимся кадетского корпуса любви к Родине. А. Д. Лопуха считает, что такое

качество, как патриотизм, входит в структуру профессиональных компетенций офицера [8]. Именно патриотизм пронизывает все уровни личности: уровень мировоззрения, уровень смысложизненных и духовных ценностей, уровень поведенче-

ских установок и практических действий. В этом контексте профессиональное самоопределение кадет может пониматься как эмоционально-личностное «вживание» в профессию военного, овладение профессиональными ролями.

**Различие в учебной мотивации у кадет
в зависимости от преобладающей ролевой идентичности**

Мотивы учения	Среднее – Кадет	Среднее – Другие	t-знач.	p
Познавательные	5,89	4,77	2,67	0,016
Коммуникативные	6,06	5,78	1,64	0,102
Эмоциональные	5,71	4,98	3,41	0,009
Саморазвития	5,24	4,55	-3,84	0,000
Позиция школьника	4,61	4,73	-0,68	0,495
Достижения	6,19	4,90	2,59	0,013
Внешние мотивы	4,65	5,43	-4,29	0,000

Важно отметить, что у подростков, интериоризирующих роль кадета, в структуре учебной мотивации слабо представлены внешние мотивы учения по сравнению с подростками, идентифицирующиеся с другими ролями. Это может свидетельствовать о наличии внутренних мотивов к обучению. Согласно В. И. Осёдло и А. П. Ковальчуку, учащиеся, интегрирующие профессиональные роли, адекватно оценивают свои индивидуальные особенности и сопоставляют их с профессиональными требованиями [10]. Осознание своей роли в системе социальных отношений способствует принятию ответственности за реализацию своих возможностей. Вместе с тем кадеты, идентифицирующие себя с таким ролями, как отдельная личность, проявляющаяся в обозначении себя именем собственным (12,5 %) по половому признаку как принадлежащего к определенной социальной группе – семье («сын» 11,5 %, «брат» 3,68 %, «друг» 7,35 %), имеют более выраженные внешние мотивы. Для таких учащихся одним из главных моментов учения является получение хорошей отметки, похвала учителя, атрибуты кадетской формы и статус кадета при отсутствии пони-

мания важности обучения для дальнейшего развития их профессионального пути.

Заключение. В целом результаты исследования показали, что условиями эффективного профессионального развития кадет выступает ассимиляция ролевых ожиданий, осознание и оценка собственных потребностей, профессионально значимых качеств, ценностей будущей профессии, установок и перспектив. Наличие активности учащихся в освоении ролей, связанных со спецификой кадетского корпуса, говорит о преобразовании социального опыта в индивидуальную структуру мотивов, установок и ориентаций.

Структура социальных ролей выступает регулятором учебной мотивации так, что социальные роли, принадлежащие к системе социального, встраиваются в структуру кадета, образуют уникальный ролевой профиль и опосредуют мотивацию воспитанника кадетского корпуса. Следовательно, интраиндивидуальным компонентом, воздействующим на уникальность ролевой структуры в профессиональной сфере кадет, является система мотивов учения, которая, в свою очередь, ощущает на себе влияние интериоризации роли кадета.

Библиографический список

1. Гусева Н. В. Профессионально-ролевое самоопределение курсантов вузов МВД России: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 21 с.
2. Кабачевская Е. В. Формирование профессионального интереса юношей кадетского корпуса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кемерово, 2003. – 22 с.
3. Кармазин Т. И. Социально-психологические особенности ролевого поведения курсантов вузов сухопутных войск в процессе обучения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2004. – 23 с.
4. Карпова Е. В. Негативные факторы мотивации учебной деятельности // Человеческий фактор: социальный психолог. – 2018. – № 1 (35). – С. 115–120.
5. Кашанов М. М. Психология творческого мышления. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 436 с.
6. Кашанов М. М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления: монография. – М.: Институт Психологии РАН, 2003. – С. 331–397.
7. Кон И. С. Социологическая психология. – М.; Воронеж: МПСИ: МОДЭК, 1999. – 560 с.
8. Лопуха А. Д. Социально-педагогические условия эффективности системы воспитания патриотизма у офицеров в высших военно-учебных заведениях: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Новосибирск, 2002. – 35 с.
9. Носов П. В. Социальные роли как фактор организации общественных отношений: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – М., 2009. – 25 с.
10. Осёдло В. И., Ковальчук А. П. Субъектно-деятельностный подход в изучении мотивационных факторов личности военнослужащего // Психология и право. – 2013. – № 1. – С. 1–12.
11. Перевозкина Ю. М. Системная модель социально-ролевого функционирования личности // Интеллект. Культура. Образование: материалы Международной научной конференции, посвященной 85-летию со дня рождения РАО И. С. Ладенко, с элементами научной школы для молодежи. – Новосибирск, 2018. – С. 19–21.
12. Шубин В. А. Преемственность в формировании интереса к военной профессии у школьников и курсантов военного вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2001. – 22 с.
13. Buch R., Dysvik A., Kuvaas B., Säfvenbom R. The Relationship Between Mastery Orientation and Maximal Oxygen Uptake Among Military Cadets: The Mediating Role of Intrinsic Motivation // Military Behavioral Health. – 2016. – Vol. 4, Iss. 4. – P. 398–408.
14. Mead G. H. The Social Self // Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes. – 1978. – Vol. 41, Iss. 2. – P. 178–182.
15. Schick H., Phillipson S. N. Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters? // High Ability Studies. – 2009. – Vol. 20, Iss. 1. – P. 15–37.
16. Neale M., Griffin M. A. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions // Human Performance. – 2006. – Vol. 19, Iss. 1. – P. 23–41.
17. Smith D. G., Rosenstein J. E., Nikolov M. C. et al. The Power of Language: Gender, Status and Agency in Performance Evaluations // Sex Roles. – 2019. – Iss. 2. – P. 1–13.
18. Tang L., Sampson H. Improving training outcomes: the significance of motivation when learning about new shipboard technology // Journal of Vocational Education & Training. – 2018. – Vol. 70, Iss. 3. – P. 384–398.

Поступила в редакцию 12.05.2019

Kashapov Mergaljas Mergalimovich

Dr. Sci. (Psychol.), Prof. Holder of the Chair, of Pedagogy and Educational Psychology, Yaroslavl State University. P.G. Demidova, smk007@bk.ru, ORCID 0000-0003-1968-090X, Yaroslavl

Perevozkina Julia Mikhailovna

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., Holder of Chair of Practical and Special Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, ORCID 0000-0003-4201-3988, Novosibirsk

Perevozkin Sergey Borisovich

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof. of Chair of General Psychology and History of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, per@bk.ru, ORCID 0000-0002-6790-4835, Novosibirsk

**SOCIAL ROLE AS A FACTOR OF EDUCATIONAL
MOTIVATION CADETS**

Abstract. The problem end purpose. The article deals with the problem of learning motivation in relation to new conditions of education, increasing the motivational component of students of the cadet corps through the development of the professional role of a future serviceman. The importance of continuity in the formation of pupils in cadet corps in enhancing interest in the military profession, which must be built into the educational process, is noted.

Methodology. It is argued that the professional self-determination of the cadet can be viewed through the prism of the correlation of the individual, including the needs and motives, and the professional role. The binary nature of this interaction is revealed: on the one hand, the personality with its motivation determines the realization of the role, on the other hand, the role influences the personality and its motives, creating a unique role combination. with a preference for the role of a cadet,

Results. Demonstrate the severity of most components of the structure of the motivation of the doctrine students of the cadet corps, who defined the first role as the «cadet» (22.5 %), which implies identification iju learner learning with specificity, prevalence advantageously exhibit structural components in the learning motivation ($p < 0,02$). They have pronounced emotional and cognitive motivational components associated with learning, the desire for self-development.

Conclusion. This led to the important conclusion that the activity of students in mastering the roles associated with the specifics of the cadet corps allows them to effectively transform social experience into an individual structure of learning motives.

Keywords: motives, motivation structure, role, cadets, education.

References

1. Guseva, N. V., 2007. Professional-role self-determination of cadets of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. St. Petersburg, 21 p. (In Russ.)
2. Kabachevskaya, E. V., 2003. Formation of professional interest of young men of the cadet corps. Kemerovo, 22 p. (In Russ.)
3. Karmazin, T. I., 2004. Socio-psychological characteristics of the role-playing behavior of cadets of universities of the ground forces in the process of learning. Moscow, 23 p. (In Russ.)
4. Karpova, E. V., 2018. Negative factors of motivation for learning activities. The human factor: Social psychologist, No 1 (35), pp. 115–120. (In Russ., abstract in Eng.)
5. Kashapov, M. M., 2017. Psychology of creative thinking. Moscow: INFRA-M Publ., 436 p. (In Russ.)
6. Kashapov, M. M., 2003. Psychological and pedagogical training of creative thinking. Psychology of professional pedagogical thinking. Monograph. Moscow: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences Publ., pp. 331–397. (In Russ.)
7. Kon, I. S., 1999. Sociological psychology. Moscow; Voronezh: Moscow Psychological Social

Institute Publ.: Modek Publ., 560 p. (In Russ.)

8. Lopuha, A. D., 2002. Socio-pedagogical conditions of the effectiveness of the system of education of patriotism among officers in higher military educational institutions. Novosibirsk, 35 p. (In Russ.)

9. Nosov, P. V., 2009. Social roles as a factor in the organization of social relations. Moscow, 25 p. (In Russ.)

10. Osyodlo, V. I., Kovalchuk, A. P., 2013. Subject-activity approach in the study of the motivational factors of the personality of the soldier. Psychology and law, No 1, pp. 1–12. (In Russ., abstract in Eng.)

11. Perevozkina, J. M., 2018. System model of social-role functioning of the individual. Intelligence. Culture. Education: materials of the International Scientific Conference dedicated to the 85th anniversary of the birth of RAO I. S. Ladenko, with elements of a scientific school for young people. Novosibirsk, pp. 19–21. (In Russ.)

12. Shubin, V. A., 2001. Continuity in the formation of interest in the military profession among schoolchildren and cadets of a military college. Yaroslavl, 22 p. (In Russ.)

13. Buch, R., Dysvik, A., Kuvaas, B., Säfven-

bom, R., 2016. The Relationship Between Mastery Orientation and Maximal Oxygen Uptake Among Military Cadets: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. Military Behavioral Health, Vol. 4, Iss. 4, pp. 398–408. (In Eng.)

14. Mead, G. H., 1978. The Social Self. Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes, Vol. 41, Iss. 2, pp. 178–182. (In Eng.)

15. Schick, H., Phillipson, S. N., 2009. Learning motivation and performance excellence in adolescents with high intellectual potential: what really matters?. High Ability Studies, Vol. 20, Iss. 1, pp. 15–37. (In Eng.)

16. Neale, M., Griffin, M. A., 2006. A Model of Self-Held Work Roles and Role Transitions. Human Performance, Vol. 19, Iss. 1, pp. 23–41. (In Eng.)

17. Smith, D. G., Rosenstein, J. E., Nikolov, M. C. et al., 2019. The Power of Language: Gender, Status and Agency in Performance Evaluations. Sex Roles, Iss. 2, pp. 1–13. (In Eng.)

18. Tang, L., Improving training outcomes: the significance of motivation when learning about new shipboard technology. The Journal of Vocational Education & Training, Vol. 70, Iss. 3, pp. 384–398. (In Eng.)

Submitted 12.05.2019

Попова Оксана Николаевна

Старший преподаватель кафедры педагогики, психологии и социологии, Сибирский университет потребительской кооперации; психолог, Центр психолого-педагогической поддержки молодежи «Родник», ankor-akc@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8126-6139, Новосибирск

ОПТИМАЛЬНОСТЬ ВЫБОРА МОТИВАЦИОННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ В СТРУКТУРЕ СБАЛАНСИРОВАННОСТИ ВРЕМЕННОЙ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены закономерности формирования сбалансированной временной перспективы личности. Представлены результаты исследований предпринимателей, имеющих сбалансированную и не сбалансированную временную перспективу личности. На группе людей, имеющих отношение к предпринимательской деятельности, проживающих в Новосибирской области и имеющих различную траекторию жизнедеятельности, было получено представление о структуре мотивационных образований во временной перспективе личности. Изучена иерархия мотивационных предпочтений, отражающая успешность или неуспешность личности, предполагающая возможность успешной самореализации.

Статья ориентирована на поиск и постановку гипотез, расширяющих представление о прогностических возможностях методики Ж. Нюттена в аспекте самоопределения, самореализации в жизнедеятельности.

Методология. Теоретическими основаниями исследования выступили методические средства бихевиоризма или поведенческие концепции психологического времени личности и временной перспективы (Ж. Нюттена, З. Р. Меллоу), концепция ситуационизма (К. Левина, Ф. Зимбардо, Дж. Бойда), теория психологических систем (Б. Ф. Ломов, Ю. И. Александрова, В. А. Барабанщикова), системно-антропологическая психология (В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцева, Э. В. Галажинский), концепция трансемпоральности и самоидентичности (О. В. Лукьянов), различные научные концепции, описывающие отношение человека со временем.

В статье делается вывод о существовании определенных мотивационных репертуаров, свойственных успешным и неуспешным предпринимателям. Определены области соотношения мотивационных направленностей, отражающих способность личности сохранять баланс включенности в рабочую деятельность и личную жизнь, при этом сохраняя положение преуспевающего предпринимателя. Получено представление о том, что наиболее важными мотивационными направлениями для всех участников исследований являются вопросы, связанные с определенными аспектами личности (саморазвитием, получением новых навыков, формированием стабильных условий жизни, физическим здоровьем), с деятельной активностью (работа, хобби) и с взаимодействием с другими людьми. Результаты исследований могут быть использованы в различных областях деятельности человека: в трудовой, творческой, образовании, при формировании мотивации к обучению. Понимание структуры оптимальной сбалансированности временной перспективы позволяет практикующим психологам выстраивать работу по изменению общепсихологического состояния человека и формированию временной перспективы личности, способствующей активной и плодотворной жизнедеятельности.

Ключевые слова: мотивационные объекты, сбалансированность временной перспективы, направленность, цели, результативность деятельности, мотивационная структура, траектории жизнедеятельности.

Постановка задачи. В современной общей психологии проблема самоопределения, самоактуализации, развития идентичности проецируется на различные области

изучения психологии личности, одной из которых является изучение временной перспективы личности. Те явления, которые в прошлых веках рассматривались общей психологией как неделимые и целостные, в XXI в. подвергаются дифференциации и более углубленному изучению с позиции их составных частей. В этой ситуации временная перспектива личности предстает одним из системных факторов, отражающих успешность жизнедеятельности человека.

В истории изучения временной перспективы личности сегодня становится важным изучение феномена сбалансированности временной перспективы, продолжающее исследования коррелятов успешной самореализации личности, актуализирующее изучение мотивационных структур и мотивационного репертуара деятельности человека. Появляется концептуальная проблема, требующая разработки системного подхода в понимании сбалансированности временной перспективы как явления, опосредующего трансвременную организацию деятельности человека. Согласно мнению О. В. Лукьянова, человека необходимо изучать в его тенденциях к саморазвитию [10; 11]. Отношения человека со временем рассматриваются как потенциальные способы повышения уровня благополучия человека [2]. В этой связи изучение сбалансированности временной перспективы позволяет высветить личностные характеристики, сопряженные с осмысленным переживанием человеком своей жизни, реализацией своих.

Научная экспозиция, введение в проблему. Изучением отношений человека со временем занимались многие зарубежные и отечественные ученые, такие как К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Афанасьева, Т. Н. Березина, Дж. Бойд, А. К. Болотова, Е. И. Головаха, Ф. Зимбардо, Л. П. Караваева, А. А. Кроник, К. Левин, О. В. Лукьянов, Ж. Нюттен, П. Фресс, М. Р. Хачатурова и др. Ж. Нюттен одним из первых начал рассматривать временную

перспективу как мотивационное образование, в дальнейшем его ученики В. Ленс, З. Залески, Т. Гисме, представители бельгийской школы, продолжили развивать это направление. В их понимании, временная перспектива являлась временным измерением поведенческого мира, отражающим способность человека ставить и осуществлять отдаленные во времени цели [12].

Параллельно с середины XX в. произошел сдвиг мотивационных теорий со статических в сторону динамических. Д. А. Леонтьев назвал этот этап ситуационно-динамическим. Г. Олпорт разработал концепцию функциональной автономии мотивов, необихевиористы изучили механизмы мотивации конкретных видов деятельности и изменение мотивационных тенденций [14]. С позиции структуры и динамики активности проблему мотивации рассмотрел Ж. Нюттен, А. Н. Леонтьев и Д. Н. Узнадзе. Проблема мотивации рассматривалась в теориях временной перспективы, волевой регуляции, самоэффективности в поздних работах Ж. Нюттена, Х. Хекхаузена, А. Бандуры [16; 20; 19]. В работах Э. Деси и Р. Райана теории внутренней мотивации и самодетерминации стали этапом понимания мотивации с позиции личностных характеристик [18]. Эти изменения в научном мире привели к тому, что ряд исследователей стал рассматривать временную перспективу личности как некую мотивационную структуру, отражающую поведение человека в настоящем.

А. Ангял, К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс предполагали, что сложность структуры временной перспективы зависит от уровня развития личности и выбранной ею стратегии самореализации, связанной с удовлетворением дефицитарных потребностей (снижением напряженности), активностью, саморазвитием и реализацией человеком своих способностей [9; 6]. Исследователи выделяли среднюю составляющую мотивационной направленной

ности и сравнивали ее у разных социальных групп людей, таким образом получая представление о стремлениях и желаниях. Ж. Нюттен также в своих исследованиях выделял наиболее важные области жизни – отношение к себе, саморазвитие, отношения с людьми и отношение к работе [12; 19]. Основное внимание исследователей уделялось различиям в направленности целей и протяженности временной перспективы, что не давало понимания как во временной перспективе опосредуется результативность деятельности человека. Задача такого исследования заключалась в определении иерархии мотивационных направлений сбалансированности временной перспективы, отражающей успешную или неуспешную жизнедеятельность взрослого человека.

В связи с накопившимся количеством отдельных исследований временной перспективы стала актуальной проблема более системного понимания мотивационной структуры временной перспективы личности и ее взаимосвязи с успешной жизнедеятельностью человека. Возник вопрос, существуют ли такие качественные характеристики временной перспективы, позволяющие прогнозировать успешность самоопределения, самореализации человека в его жизнедеятельности. Решение этого вопроса позволит расширить представления о процессах, опосредующих поведение человека, стремящегося к самореализации.

Исследовательская часть. Решение этой задачи видится в изучении сбалансированности временной перспективы личности как системной, качественной характеристики, опосредующей и отражающей результативность деятельности.

Нами были описаны в предыдущих публикациях проведенные с помощью методики Ж. Нюттена исследования качественных характеристик временной перспективы на группе предпринимателей. На основании полученных результатов были описаны три типа сбалансированности

временной перспективы по количественным параметрам. Под понятием «сбалансированность временной перспективы» была принята количественная наполняемость мотивационными объектами темпоральных зон временной перспективы личности [15]. В этих исследованиях было получено подтверждение того, что сбалансированность временной перспективы опосредованно отражает результативность жизнедеятельности человека и его жизненные ориентиры.

Качественные характеристики временной перспективы были описаны нами в предыдущих публикациях. Были представлены параметры наполняемости мотивационными объектами временной перспективы для людей, занимающихся предпринимательской деятельностью, в форме трех типов сбалансированности: «оптимальной», «обедненной» и «квазинасыщенной» [15]. Сбалансированность определялась по количественной составляющей целей (мотивов) в структуре временной перспективы, при этом «обедненная» временная перспектива содержала малое количество объектов, «квазинасыщенная» – большое количество, а «оптимальная» – среднее, оптимальное количество объектов [15]. В настоящей статье изложены результаты исследований и описание другой не менее важной характеристики сбалансированности – иерархии мотивационных направлений, определяющей приоритетность целей для приложения усилий и различающейся у людей с различной успешностью деятельности.

В исследовании было выдвинуто предположение, что люди, имеющие оптимально сбалансированную временную перспективу, умело распределяют свой жизненный ресурс в направлениях, дающих им жизненную опору и ощущение наполненности жизни. В то время как люди, имеющие несбалансированную временную перспективу, будут ориентироваться на цели, компенсирующие их ощущение неуспешности

и способствующие выживанию в текущей жизненной ситуации. Скорее всего, такими направлениями станут рабочая деятельность и социальные контакты. При этом индивидуумы с квазинасыщенной временной перспективой будут акцентироваться на рабочей деятельности, а люди с обедненной временной перспективой – на сокращение целей, связанных с другими сторонами жизни. Если для человека с обедненной временной перспективой это будет скорее вопрос выживания на текущий период времени, то для людей с квазинасыщенной временной перспективой – это вопрос самоутверждения.

Данные предположения были проверены на группе из 43 человек, имеющих отношение к предпринимательской деятельности, с различной сбалансированностью временной перспективы. Все предприниматели – взрослые люди, имеющие в своей жизни опыт предпринимательской деятельности и проживающие на территории Новосибирской области. В ходе исследований эта выборка была поделена на три группы по признаку результативности предпринимательской деятельности: *успешные* – имеющие стабильный положительный результат своей деятельности; *неуспешные* – или бывшие предприниматели, *нестабильные* – люди активно предпринимающие попытки к организации собственного бизнеса. Деление на группы проводилось по объективным (наличие собственного бизнеса и балансовой прибыли и т. д.) и субъективным (считает ли человек себя предпринимателем) признакам. В первую группу вошли люди, *успешные* в своей профессиональной деятельности, в количестве 15 человек, во вторую группу – *неуспешные* в количестве 17 человек и в третью группу – *нестабильные* в количестве 11 человек. Проведенный анализ структуры сбалансированности временной перспективы показал, что в первой группе преобладает оптимальный тип сбалансированности, во второй группе – обеднен-

ный и в третьей группе – квазинасыщенный [15]. В дальнейшем группы были определены как группы с определенным типом сбалансированности временной перспективы: успешные – оптимально сбалансированная временная перспектива; неуспешные – обедненная и нестабильные – квазинасыщенная. Более подробно описания групп приведены в статье автора «Проблема сбалансированности временной перспективы личности» [15].

Для исследования сбалансированности временной перспективы использовалась методика мотивационных индукторов Ж. Нюттена в адаптации Д. А. Леонтьева. Обработка данных проводилась с помощью математических методов анализа и статистической программы SPSS 19.0.

Результаты исследований. Сравнительный анализ мотивационных предпочтений в группах с оптимальной, обедненной и квазинасыщенной временной перспективой выявил три наиболее важных мотивационных направления, формируемых большинством респондентов, а именно цели, связанные с развитием личности, с взаимоотношениями с другими людьми и деятельной активностью [15]. С другой стороны, менее значимыми оказались цели, связанные с приобретением материальных ценностей, отдыхом, отношением к религии.

Для группы ЭГ1 с оптимальной временной перспективой иерархия приоритетов направленности мотивационных объектов выстроилась следующим образом: на первом месте – «аспекты личности» (28 % всех мотивационных объектов); на втором месте – «отношения с другими» (25 % всех мотивационных объектов) и на третьем месте – «деловая активность» (17 % всех мотивационных объектов). Наименее значимыми оказались такие направления, как «религиозные вопросы» (0 % ни одного объекта), «приобретение материальных ценностей» (1 % всех мотивационных объектов) и «познания» (2 % всех мотиваци-

онных объектов). Из аспектов личности большее количество мотивационных объектов затрагивало общие характеристики личности (56 %), связанные с чертами характера и направленностью на творческие способности (рисовать, петь и т. д.) и в меньшей степени с аспектами безопасности экономической или физической (40 %), 4 % мотивационных объектов было связано с вопросами личностной автономии. В отношении направленности на социальные контакты наиболее приоритетными оказались цели, связанные с беспокойством за близких людей (36 %), и вторыми по значимости цели, связанные с действиями респондента в отношении других (34 %) (помочь, позаботиться и др.). По направленности на деловую активность приоритетными оказались цели, не связанные с рабочей (профессиональной) активностью (59 %).

Для группы ЭГ2 с обедненной временной перспективой иерархия приоритетов выстроилась следующим образом: на первом месте – «аспекты личности» (24 %); на втором месте – «отношения с другими» (23 %) и на третьем месте – «деловая активность» (16 %). Наименее значимыми направлениями также как у первой группы оказались «познания» (1 %) и «религиозные вопросы» (2 %). Из аспектов личности большее количество мотивационных объектов затрагивало характеристики личности, связанные с сохранением здоровья и экономического благополучия (51 %) и в меньшей степени связанные чертами характера и направленностью на творческие способности (46 %), 3 % мотивационных объектов связано с вопросами личностной автономии. В отношении направленности на социальные контакты наиболее приоритетными оказались цели, связанные с действиями респондентов в отношении других (36 %), и вторыми по значимости цели, связанные с беспокойством за близких людей (31 %) (помочь, позаботиться и др.). По направленности на деловую ак-

тивность, приоритетными оказались цели, связанные с рабочей (профессиональной) активностью (46 %).

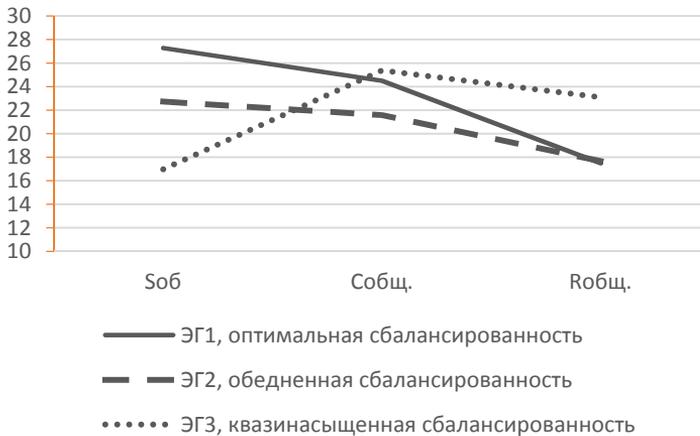
Для группы ЭГ3 с квазинасыщенной временной перспективой иерархия приоритетов выстроилась следующим образом: на первом месте – «отношения с другими» (26 %); на втором месте – «деловая активность» (23 %) и на третьем месте – «аспекты личности» (17 %). Наименее значимыми направлениями, также как у первой группы, оказались «познания» (3 %) и «религиозные вопросы» (0 %). Из аспектов личности большее количество мотивационных объектов затрагивало общие характеристики личности (61 %), связанные чертами характера и направленностью на творческие способности (рисовать, петь и т. д.) и в меньшей степени связаны с аспектами безопасности экономической и физической (28 %), 10 % мотивационных объектов связано с вопросами личностной автономии. В отношении направленности на социальные контакты наиболее приоритетными оказались цели, связанные с действиями респондента в отношении других (40 %), и вторыми по значимости цели, связанные с беспокойством за близких людей (36 %). По направленности на деловую активность, приоритетными оказались цели, связанные с общей деятельностью (57 %).

На графике показаны профили приоритетности мотивационных предпочтений для трех типов сбалансированности временной перспективы, соотносящихся с определенной группой.

Анализ результатов показал, что оптимально сбалансированная временная перспектива предполагает стремление личности к дальнейшему саморазвитию. Мотивационные объекты – цели, связанные с аспектами личности, – ориентированы на сохранение психологического комфорта, реализацию творческих способностей и изменение представлений о себе как о человеке. Очевидно, что для

успешной самодостаточной личности эти вопросы играют первостепенное значение, поэтому в большом объеме представлены в перспективе будущего. Например, такие цели, как «хочу процветания, успеха, стабильности», «внутренней гармонии», «выйти на новый уровень развития себя», «получу признание, как художник» подразумевают стремление к раскрытию своих еще не реализованных возможностей. Чаще всего такие намерения имеют неконкретную направленность на то, как это будет происходить, а общую тенденцию к изменению существующего уровня духовного развития. Другая часть объектов-целей, связанных с аспектами личности, направлена на сохранение физического и психического здоровья, экономического благополучия таких, как «быть здоровым», «финансовой стабильности», «хорошо себя чувствовать», «не волноваться, быть спокойным», имеет несколько меньшее

значение, но также объемно представлена в перспективе будущего. Возможно, это связано со способностью поддерживать жизненное равновесие и наполнять свою жизнь разнообразной деятельностью, отличной от удовлетворения исключительно бытовых потребностей, обеспечивающих выживание. Как показали исследования, люди с оптимальной временной перспективой, также достаточно много внимания уделяют социальным контактам. В их перспективе будущего выражены беспокойство о своих близких и цели, направленные на содействие в улучшении жизненной ситуации близких. Это связано с тем, что, успешно реализовавшись в своей жизни, они прикладывают усилия для помощи в этом своим близким и в первую очередь своим детям. Рабочая деятельность у этой категории людей является скорее сопровождающим направлением, необходимым, но неприоритетным.



Профили приоритетности мотивационных направленностей трех групп с определенным типом сбалансированности временной по оси X показано процентное содержание мотивационных направлений относительно общего количества объектов во временной перспективе; по оси Y представлены мотивационные направления: Соб. – «аспекты личности»; Собщ. – «социальные контакты (взаимодействие с другими)»; Робщ. – «общая деятельность (активность)»

Другая картина представляется у личностей с несбалансированной временной

перспективой. По результатам исследований можно утверждать, что у этой катего-

рии людей наиболее приоритетным является направление социальных контактов и именно действия по направлению к другим: «помогать окружающим советом и делом»; «хочу любить и быть любимым»; «встретиться с новыми интересными людьми»; «помочь своему сыну»; «не нагружать людей своим незнанием, непониманием» и т. д. Возможно, это связано с неким проективным механизмом дать другим то, в чем на настоящей период времени нуждаются сами. При этом у людей с обедненной временной перспективой этот компонент выражен значительно сильнее, чем с квазинасыщенной. На втором месте в структуре людей с несбалансированной временной перспективой по значимости стоят цели, связанные с деятельностью. Возможно, это связано с убеждением в том, что большее количество деятельности даст больше позитивных результатов. Особенно эта идея характерна для личностей с квазинасыщенной временной перспективой, максимально сосредоточенных на рабочей деятельности, проявляющих много активности.

Заключение. В итоге можно говорить

о том, что показатель сбалансированности временной перспективы отражает траекторию жизнедеятельности и приоритетность мотивационных направлений. Люди с оптимальной временной перспективой нацелены на изменения в духовном плане; в отличие от них, индивидуумы с квазинасыщенной временной перспективой тратят энергию на попытки через социальные контакты добиться результативности в рабочей деятельности, тем самым добиться самореализации, а люди с обедненной временной перспективой стремятся к самосохранению и восстановлению душевного равновесия, ограничивая свою жизнь минимальными действиями для выживания.

Таким образом, было получено расширенное представление о качественных характеристиках мотивационной структуры временной перспективы, дающее возможность прогнозирования результативности деятельности. Полученные результаты открывают дальнейшие перспективы в изучении типов сбалансированности временной перспективы как основы для формирования типологии деятельной активности человека.

Библиографический список

1. *Абульханова К. А., Березина Т. Н.* Время личности и время жизни. – СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
2. *Арайл М.* Психология счастья. – СПб.: Питер, 2003. – 271 с.
3. *Березина Т. Н.* Пространственно-временные особенности внутреннего мира личности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2003. – 376 с.
4. *Головаха Е. И.* Психологическое время личности. – Киев: Наукова думка, 1984. – 207 с.
5. *Зимбардо Ф., Бойд Дж.* Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. – СПб.: Речь, 2010. – 352 с.
6. *Квасова О. Г.* Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2013. – 216 с.
7. *Курилова А. В.* Психологические особенности карьерной перспективы на разных этапах профессионализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Таганрог, 2017. – 174 с.
8. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lib.ru / PSIHO / LEONTIEV/dsl.txt> (дата обращения: 14.05.2019).
9. *Леонтьев Д. А.* Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
10. *Лукьянов О. В.* Фактор времени в системе психологических интерпретаций // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 2. – С. 46–63.
11. *Лукьянов О. В.* Прагматика психологического исследования // Вестник Томского Государственного Университета. – 2005. – № 286. – С. 20–32.
12. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
13. *Олпорт Г.* Личность в психоло-

гии [Электронный ресурс]. – URL: <http://personhuman.narod.ru/goo1.html> (дата обращения: 25.04.2019).

14. *Олпорт Г.* Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл, 2002. – 462 с.

15. *Попова О. Н.* Проблема сбалансированности временной перспективы // Сибирский психологический журнал. – 2017. – № 66. – С. 18–31.

16. *Хван Н. В.* Особенности влияния временной перспективы личности на выбор сферы профессиональной деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т. 14, № 1-1. – С. 76–83.

17. *Швалб Ю. М.* Целеполагающее сознание

(психологические модели и исследования). – Киев, 2003. – 152 с.

18. *Crumbaugh J. C., Lens W.* Cross-Validation of Purpose-In-Life Test Based on Frankl's Concepts // Journal of Individual Psychology. – 1968. – 24(1). – P. 74–81.

19. *Nuttin J.* Future time perspective and motivation: Theory and research method. – NJ: Leuven University Press, 1985. – 598 p.

20. *Newby-Clark I. R., Ross M.* Conceiving the past and future // Personality and Social Psychology Bulletin. – 2003. – Vol. 29. – P. 807–818.

21. *Nuttin J.* Future time perspective and motivation. – Leuven: Leuven University press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. – 235 p.

Поступила в редакцию 16.05.2019

Popova Oksana Nikolaevna

Senior Lecturer, Department of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian University of Consumer Cooperatives; pedagogical support of youth "Rodnik", ankor-akc@yandex.ru, ORCID 0000-0002-8126-6139, Novosibirsk

THE OPTIMALITY OF THE CHOICE OF MOTIVATIONAL DIRECTIONS IN THE STRUCTURE OF THE BALANCE OF THE TEMPORAL PERSPECTIVE OF THE PERSONALITY

Abstract. The article presents the patterns of formation of a balanced temporal perspective of the individual. The results of the research of entrepreneurs with a balanced and unbalanced temporal perspective of the individual are presented. Received an idea of the structure of motivational formations in the time perspective of the individual by a group of people relate to entrepreneurial activity, living in the Novosibirsk region and having different life trajectories. The hierarchy of motivational preferences, reflecting the success or failure of the individual, suggesting the possibility of successful self-realization has been studied.

The article is focused on the search and formulation of hypotheses that broaden the understanding of the prognostic possibilities of the J. Nutten method in the aspect of self-determination, self-realization in life activity.

Methodology. The theoretical foundations of the research were methodological tools of behaviorism or behavioral concepts of the psychological time of a person and time perspective (J. Nutten, Z. R. Mellow), the concept of situationism (K. Levin, F. Zimbardo, J. Boyd), theory of psychological systems (B. F. Lomov, Yu. I. Aleksandrova, V. A. Barabanshchikov), system-atropological psychology (V. E. Klochko, O. M. Krasnoryadtseva, E. V. Glaadinsky), the concept of trans-temporality and self-identity (O.V. Lukyanov), various scientific concepts describing the relationship of human oveka over time.

The article concludes that there are certain motivational repertoires inherent in successful and unsuccessful entrepreneurs. Defined areas of the ratio of motivational orientations, reflecting the ability of the individual to maintain a balance of involvement in work activities and personal life, while maintaining the position of a successful entrepreneur. The idea that the most important motivational areas for all research participants are related to certain aspects of the personality (self-development, obtaining new skills, developing stable living conditions, physical health),

active activities (work, hobbies) and interaction with other people. The results of research can be used in various fields of human activity: in employment, creative work, education, in the formation of motivation to learn. Understanding the structure of the optimal balance of the temporal perspective allows practicing psychologists to build work on changing the general psychological state of a person and the formation of the temporal perspective of the individual, contributing to active and fruitful life activity.

Keywords: motivational objects, balanced temporal perspective, direction, goals, performance, motivational structure, life trajectories.

References

1. Abulkhanova, K. A., Berezina, T. N., 2001. The time of a person and the time of life. St. Petersburg: Aletheia Publ., 304 p. (In Russ., abstract Eng.)
2. Argyle, M., 2003. Psychology of happiness. St. Petersburg: Peter Publ., 271 p. (In Russ., abstract Eng.)
3. Berezina, T. N., 2003. Spatiotemporal features of the inner world of a person. Moscow, 376 p. (In Russ., abstract Eng.)
4. Golovakha, E. I., 1984. Psychological time of a personality. Kiev: Naukova Dumka Publ., 207 p. (In Russ., abstract Eng.)
5. Zimbardo, F., Boyd, J., 2010. The Paradox of Time A new psychology of time that will improve your life. St. Petersburg: Speech Publ., 352 p. (In Russ., abstract Eng.)
6. Kvasova, O. G., 2013. Transformation of the time perspective of the individual in an extreme situation. Moscow, 216 p. (In Russ., abstract Eng.)
7. Kurilova, A. V., 2017. Psychological features of career prospects at different stages of the professionalization of the person. Taganrog, 174 p. (In Russ., abstract Eng.)
8. Leontiev, A. N. Activity. Consciousness. Identity [online]. Available at: <http://www.lib.ru/PSIHO/LEONTIEV/dsl.txt> (accessed: 14.05.2019). (In Russ., abstract Eng.)
9. Leontiev, D. A., 2002. Modern psychology of motivation. Moscow: Meaning Publ., 343 p. (In Russ., abstract Eng.)
10. Lukyanov, O. V., 2010. The time factor in the system of psychological interpretations. Psychology. Journal of Higher School of Economics, Vol. 7, No. 2, pp. 46–63. (In Russ., abstract Eng.)
11. Lukyanov, O. V., 2005. Pragmatics of psychological research. Bulletin of Tomsk State University, No. 286, pp. 20–32. (In Russ., abstract Eng.)
12. Nutten, J., 2004. Motivation, action and future outlook. Moscow: Sense Publ., 608 p. (In Russ., abstract Eng.)
13. Allport, G. Personality in psychology [online]. Available at: <http://personhuman.narod.ru/gool.html> (accessed: 25.04.2019). (In Russ., abstract Eng.)
14. Allport, G., 2002. Formation of the person. Selected Works. Moscow: Sense Publ., 462 p. (In Russ., abstract Eng.)
15. Popova, O. N., 2017. The problem of balancing the time perspective. Siberian psychological journal, No. 66, pp. 18–31. (In Russ., abstract Eng.)
16. Khvan, N. V., 2014. Features of the influence of a person's time perspective on the choice of the sphere of professional activity. News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy, Vol. 14, No. 1-1, pp. 76–83. (In Russ., abstract Eng.)
17. Shvalb, Y. M., 2003. Targeting consciousness (psychological models and studies). Kiev, 152 p. (In Russ., abstract Eng.)
18. Crumbaugh, J. C., Lens, W., 1968. Cross-Validation of Purpose-In-Life Test Based on Frankl's Concepts. Journal of Individual Psychology, 24 (1), pp.74–81. (In Eng.)
19. Nuttin, J., 1985. Future time perspective and motivation: Theory and research method. NJ: Leuven University Press Publ., 598 p. (In Eng.)
20. Newby-Clark, I. R., Ross, M., 2003. Conceiving the past and future. Personality and Social Psychology Bulletin, Vol. 29, pp. 807–818. (In Eng.)
21. Nuttin, J., 1985. Future time perspective and motivation. Leuven: Leuven University press Publ.; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates Publ., 235 p. (In Eng.)

Submitted 16.05.2019

К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА НИНЫ ВАСИЛЬЕВНЫ ГУЛЯЕВОЙ

Кафедра физической географии и туризма (ныне входящая в состав кафедры географии, регионоведения и туризма) известна плеядой талантливых педагогов и ученых, к числу которых принадлежит Нина Васильевна Гуляева, отмечающая в августе 2019 г. свой юбилей.

Нина Васильевна родилась в с. Верхний Авзян Белорецкого района республики Башкортостан. Она окончила среднюю общеобразовательную школу № 21 г. Златоуст Челябинской области и естественно-географический факультет Челябинского государственного педагогического университета по специальности «Учитель географии и биологии». По распределению Нина Васильевна три года проработала учителем географии в школах № 24 и № 2 г. Златоуст. С 1974 по 1989 г. она трудилась на кафедре физической географии Челябинского государственного педагогического университета и в течение 1986–1989 гг. Училась в аспирантуре на этой же кафедре под руководством доктора географических наук, профессора Марии Андреевны Андреевой.

В 1989 г. Нина Васильевна защитила кандидатскую диссертацию на тему «Пространственно-временная изменчивость увлажнения ландшафтов Южного Урала и прилегающих равнин» в специализированном совете в Ленинградском государственном педагогическом институте им. А. И. Герцена по специальностям 11.00.01 «Физическая география, геофизика и геохимия ландшафтов» и 11.00.09 «Метеорология, климатология, агрометеорология».

В том же году Нина Васильевна перешла на работу в Новосибирский государственный педагогический университет на кафедру физической географии. В 1995 г. Нина Васильевна стала заведующей этой

кафедрой. На протяжении 30 лет работы в НГПУ она успешно сочетает педагогическую, организационно-методическую и научно-исследовательскую деятельность.

Под ее руководством на кафедре открыта аспирантура по специальности 25.00.27 «Гидрология суши, водные ресурсы, гидрохимия»; лицензировано направление подготовки 43.03.02 «Туризм», профиль «Технология и организация экскурсионных услуг».

Нина Васильевна является руководителем научно-исследовательской лаборатории «Природно-рекреационный потенциал Сибири», функционирующей на базе ранее действовавшей лаборатории «Динамика гидрометеорологического режима Южного Урала и Сибири» (1997–2011 гг.). Со своими учениками и студентами она продолжает изучение региональной изменчивости климата и его последствий. В 2008–2010 гг. в рамках этого направления выполнялся проект РФФИ совместно с Сибирским региональным научно-исследовательским гидрометеорологическим институтом и Вычислительным центром СО РАН «Исследование влияния природных и антропогенных факторов на изменчивость водных и агроклиматических ресурсов Урала и Западной Сибири». По проблеме изменчивости климата Ниной Васильевной за 1985–2017 гг. опубликовано лично и с соавторами 33 статьи (в том числе 9 в российских журналах, включенных в текущий перечень ВАК, и 3 статьи в журналах, входящих в Web of Science или Scopus). В качестве редактора Нина Васильевна участвовала в подготовке к изданию 5 сборников материалов Всероссийской научно-практической конференции «Географическая наука и образование: совре-

менные проблемы и перспективы развития», сборника образовательных программ и нормативных документов по специальности 050103 «География» и межвузовского сборника научных трудов «Формирование географических понятий в системе междисциплинарных связей».

Нина Васильевна осуществляет большую научно-исследовательскую работу со студентами в рамках руководимых ею проблемных групп «Изменчивость климата» и «Актуальные проблемы физической географии и туризма». Результаты этих исследований отражены в статьях, выпускных квалификационных работах и магистерских диссертациях. Ее студентами только за 2017 и 2018 г. подготовлено 29 публикаций. Под руководством Нины Васильевны двое сотрудников кафедры стали кандидатами географических наук.

Нашему юбилею принадлежит впечатляющий объем учебно-методических работ. Она является автором и соавтором 11 опубликованных программ учебных дисциплин бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры; 16 учебных, методических, в том числе электронных пособий; 2 электронных учебника; 3 Атласа Новосибирской области; 20 публикаций по методике высшей школы. Нина Васильевна разрабатывает вопросы использования компьютерной поддержки учебного процесса, позволяющей индивидуализировать работу со студентами, эффективно организовывать их самостоятельную работу и формировать компетенции: готовность работать с компьютером как средством

управления информацией и способность работать в глобальных компьютерных сетях. Научный и учебно-методический уровень аудиторных занятий Нины Васильевны с использованием компьютерной поддержки высоко оценивают и коллеги, и студенты.

Нина Васильевна сотрудничает с органами образования Новосибирской области и учителями географии, участвует в проведении олимпиад школьников по географии, является экспертом научно-практической Сибирской конференции школьников, председателем секции физической географии, геоэкологии и туризма НОУ «Сибирь».

Нину Васильевну отличают замечательные человеческие качества – исключительная трудоспособность, большая требовательность к себе, исполнительская дисциплина в сочетании с личной скромностью и высочайшей культурой поведения.

За высокие профессиональные достижения в сфере развития высшего образования и многолетний педагогический труд (педагогический стаж 43 года) Нина Васильевна неоднократно поощрялась почетными знаками, грамотами и благодарностями предприятия, Администрации и Законодательного Собрания НСО; в 1999 г. Удостоена звания «Почетный работник высшего профессионального образования РФ».

В преддверии своего юбилея Нина Васильевна полна энергии для реализации намеченных планов и замыслов. Мы поздравляем дорогого коллегу и желаем ей здоровья и дальнейших профессиональных успехов!

Н. В. Горюшко, кандидат географических наук, доцент кафедры географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический университет

Ю. В. Кравцов, доктор биологических наук, профессор кафедры географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический университет

О. С. Литвинова, кандидат географических наук, доцент кафедры географии, регионоведения и туризма, Новосибирский государственный педагогический университет

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям, и рекламные материалы.

1.4. Все статьи, планируемые к публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», проходят процедуру рецензирования и утверждения редколлегией. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.5. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.6. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями регистрируется на сайте журнала, оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы, статью.

1.7. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.8. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке, доведении текста до требуемых редакторских стандартов, принятых в журнале. Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

1.10. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.11. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, заявку (Пример 4) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (Пример 5) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;
- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем текста составляет до 22 тыс. печ. знаков. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи;
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- исследовательская часть;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 500 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Библиографический список на русском языке оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы (*Пример 2*).

2.7. Список литературы на латинице (References) должен быть оформлен в соответствии с требованиями журнала – по Harvard Style (*см. Пример 3*).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию, названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Cyr, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.2. Зарегистрированные материалы направляются для рассмотрения на первичную экспертизу тематики, содержания и формата представленного текста. В случае несоответствия одному из принятых в журнале требований статья отклоняется от рассмотрения. Автору отправляется об этом уведомление. Редакция не вступает в полемику с автором в случае его несогласия с принятым решением.

3.3. Рецензирование рукописей статей, прошедших первичную экспертизу.

3.3.1. Открытое внутреннее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Список рецензентов предлагается и утверждается редколлекцией.

3.3.2. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.3.3. «Двустороннее слепое» (double-blind peer-review) рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией.

3.4. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлекций научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.5. Рецензии на рукописи статей хранятся в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и могут представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.6. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале:

- мотивированное перечисление положительных качеств материала;
- мотивированное перечисление недостатков материала;
- общую оценку работы и рекомендацию для редколлекции;
- предложения по доработке текста.

3.7. Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.8. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен мотивированно обосновать свои выводы.

3.9. При положительной экспертизе и согласия членов редакционной коллегии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала с уведомлением автора об этом.

3.10. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Сопроводительные документы к рукописи статьи переоформляются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.11. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ: письмо-уведомление.

3.12. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.13. Процедура рецензирования и утверждения статей занимает от 1 до 1,5 месяца, далее статьи публикуются в порядке очередности. За редколлекцией остается право принять решение также и о внеочередной публикации статьи.

3.14. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская 28, НГПУ,

редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, ORCID, Новокузнецк

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Проблема и цель. В статье показан парадокс современного состояния системы профессионального образования. Он состоит в том, что образование нацелено на социально ожидаемый результат, закодированный в виде компетенций, но по своей сути является социокультурной формой индивидуального становления личности.

Цель статьи состоит в кратком теоретическом обзоре исследований антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

Методология. Исследование проведено на основе совмещения антропологического подхода к содержанию профессионального образования и компетентностного подхода к его предполагаемым результатам. Подчеркнута роль преподавателя в становлении профессионализма будущих специалистов. Раскрыта суть антропологического подхода как ориентация всей системы профессионального образования на реализацию индивидуальных потребностей личности посредством раскрытия многофакторных источников ее развития. Представлено антропологическое толкование проектной деятельности как раскрытие ресурсов развития личности. Показано изменение иерархии ценностей педагогической деятельности как перенос акцента с достижения результата на построение целостного образовательного процесса. Отмечено изменение представлений о педагогическом профессионализме.

В заключении сделан вывод о том, что ориентация профессионального образования на результат может быть объединена с его ориентацией на развитие личности в том случае, если компетентностно ориентированное образование дополнено антропологической составляющей.

Ключевые слова: антропологический подход в профессиональном образовании, компетентностно ориентированная деятельность, антропные технологии, результат образования.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, ORCID ..., Novokuzneck

ANTHROPOLOGICAL COMPONENT OF THE COMPETENCE ORIENTED PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Problem and aim. The article shows a paradox of the modern condition of the system of professional education. It is aimed at the socially anticipated competence-coded result, while essentially it is a socio-cultural form of the individual development of a person.

The purpose of the article is to provide a brief review of the theoretical research of anthropological understanding of the competence basis of modern education.

Methodology. The research is carried out on the basis of the combination of the anthropological approach to the content of education and competence approach to its results. The role of the teacher on the process of the students' becoming a professional is underlined. The essence of the anthropological approach is revealed. It is the orientation of the system of professional education on the meeting of the individual needs through discovering multifactorial sources of personal development. Anthropological understanding of project work is shown as the reveal of the resources for personal development. It is shown that hierarchy of pedagogical values is changed due to the accent on the whole educational process rather than goal achievement. Changes in the understanding of pedagogical professionalism are marked.

The conclusion is drawn that it is possible to combine orientation of the professional training on the result with its orientation on the individual personal development when competence-oriented professional education is supplemented with the anthropological component.

Keywords: anthropological approach in the professional education, competence oriented activity, anthropic technologies, result of the education.

References

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа.

В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социоллингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психоллингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
8. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак; Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
9. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
10. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
11. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилицыной, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
12. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
13. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
14. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
15. *Войсунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
16. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
17. *Школова М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: http://www.philosophy.ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).
2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).
3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).
4. *Новикова С. С.* Социология: история,

основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджелогии [Электронный ресурс] // Академия имиджелогии. – 2004. –

26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалак Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, перевод названия на англ. яз., выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka), количество страниц в издании. После описания – указание на язык источника (In Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Educational technology in the educational process. Moscow: Znanije Publ., 80 p. (In Russ.)

Larionova, M. V. ed., 2004. Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education. Moscow: Nauka Publ., 524 p. (In Russ.)

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи на английском языке, название журнала на англ. языке, указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (In Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context. Siberian Pedagogical Journal, 3, pp. 42–48. (In Russ., abstract in Eng.)

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organization of the educational process. Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7. (In Russ.)

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psychology coping behavior in different periods of life. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (In Russ.)

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ. (In Russ.)

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologies of migration processes. Russian archipelago network project [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015). (In Russ.)

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____
Имя _____
Отчество _____
Город _____
Организация, должность _____
Учёная степень _____
Учёное звание _____
Тема статьи _____
Ранее публиковались в журнале _____ да (год) _____ нет
Была подписка на журнал _____ да (год) _____ нет
Ваш h-index _____
ORCID (<https://orcid.org/register>) _____
Адрес для отправки авторского экземпляра _____
Телефон для связи _____
E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования

(на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

4/2019

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Корректор: И. О. Малая

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 12,4. Уч.-изд. л. 10,8.

Подписан в печать: 30.08.2019 г. Тираж 600 экз. Заказ № 73.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28