

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева

Институт социального инжиниринга
Кафедра психологии и педагогики

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

Материалы V Всероссийской научно-практической
конференции с международным участием

15 мая 2020 года

Красноярск

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский государственный университет науки и технологий
имени академика М. Ф. Решетнева
Институт социального инжиниринга
Кафедра психологии и педагогики

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ. РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ

*Материалы V Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием
(15 мая 2020 г., Красноярск)*

Под общей редакцией Т. Н. Ищенко

Электронное издание

Красноярск 2020

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2020

УДК 378.013.73(06)+159.9(06)

ББК Ч40я54+Ю9я73

П24

Редакционная коллегия:

Т. Н. ИЩЕНКО (председатель) – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики (СибГУ им. М. Ф. Решетнева);

В. С. НУРГАЛЕЕВ – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии (РГУФКСМиТ, Москва);

В. В. ИГНАТОВА – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики (СибГУ им. М. Ф. Решетнева);

Г. И. ЧИЖАКОВА – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и педагогики начального образования (КГПУ им. В. П. Астафьева);

Л. А. БАРАНОВСКАЯ – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранного языка (СибГУ им. М. Ф. Решетнева)

Под общей редакцией

кандидата педагогических наук, доцента Т. Н. ИЩЕНКО

Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (15 мая 2020 г., Красноярск). – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 6,2 МБ). – Систем. требования : Internet Explorer; Acrobat Reader 7.0 (или аналогичный продукт для чтения файлов формата .pdf) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2020. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-86433-822-3

Представлены материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по проблемам развития мышления, развития личности в изменяющихся условиях, системы образования. Рассмотрены подходы к развитию целостной личности, к сохранению психического здоровья. На основе методологических и теоретических подходов, концепций авторы статей предлагают стратегии развития мыслящей способности обучающихся, пути разрешения ключевых противоречий учебного процесса, дидактические средства познания и некоторые направления развития психолого-педагогической мысли. Публикуются исследовательские материалы теоретического и прикладного характера.

Сборник адресован научным работникам, преподавателям, педагогам образовательных учреждений, аспирантам, студентам, педагогическим работникам и специалистам разных областей, заинтересованным в рассмотрении заявленной тематики.

В статьях сохранен авторский стиль изложения.

УДК 378.013.73(06)+159.9(06)
ББК Ч40я54+Ю9я73

ISBN 978-5-86433-822-3



Подписано к использованию: 29.06.2020. Объем: 6,2 МБ. С 149/20.

Корректura, макет и компьютерная верстка Л. В. Звонаревой

Редакционно-издательский отдел СибГУ им. М. Ф. Решетнева.
660037, г. Красноярск, просп. им. газ. «Красноярский рабочий», 31.

E-mail: rio@mail.sibsau.ru. Тел. (391) 201-50-99.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	7
-------------------	---

МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Гусева Н. В. Понимание мышления и следствия эмпирических стандартов его реализации	10
Глинкина Г. В. Выявление обучающимися противоречий в содержании учебных текстов как способ развития читательской грамотности и диалектического мышления	16
Глинкина Г. В. Читательская грамотность обучаемых как основа достижения предметных и метапредметных результатов	26
Ермаков В. Г. Методологическая основа модернизации и операционализации теории Л. С. Выготского о зонах развития	34
Замятин Д. А., Кольга В. В. Особенности допрофессиональной подготовки в непрерывном аэрокосмическом образовании	47
Игнатова В. В., Родичева-Яровенко А. О. Здоровьесберегающая познавательная деятельность обучающихся на примере реджио-педагогики	51
Ищенко Т. Н., Амельченко А. В. Логические средства познания в исследовательской деятельности обучающихся	57
Ищенко Т. Н., Филиппов Н. А. Способность к обобщению как условие понимания предметного содержания и развития мыслительных способностей	65
Ковель М. И. Формирование читательской грамотности у обучаемых на основе развития логического мышления	76
Кожухова Н. Ю., Черноголовин А. Д. Преподавание технических дисциплин с визуализацией технологического оборудования в среде COMSOL	84
Лукьянченко Н. В., Кузькина К. О. Представления современных старшеклассников о креативности	89
Мартынец М. С. Организация исследовательской деятельности обучающихся посредством разработки определителей понятий (на примере определителя лингвистических понятий по теме «Видовременные формы английского глагола»)	94
Меркулова Е. В., Король Л. Г. Развитие инновационного мышления в образовательной среде вуза методами проблемного обучения	101
Раицкая Г. В., Андреева С. Ю. Подходы к разработке программы повышения квалификации учителя начальной школы на основе модели учительского роста: опыт Красноярского края	107
Степаненко Т. А. Речевое манипулирование как барьер успешной коммуникации	112
Уметов Т. Э. Детские народные игры как основа познания	119
Шахтарина В. И., Юртаева Л. В. Влияние активных методов обучения на формирование инженерного мышления студентов	129

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Буркова Е. А., Дыхно Ю. А., Климова И. В. Психологическое здоровье через призму ценностно-смыслового контекста личности в условиях неопределенности	137
Высоцкая В. А. Воля как высший психический процесс сознательной регуляции человеком своего поведения в спорте	146
Степаненко Т. А., Ильина К. А. Проявление макиавеллизма в межличностных отношениях	153

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Акимова М. О. Причины и профилактика эмоционального выгорания психологов	159
Берлинец Е. В., Марина И. Е. Влияние осознания психологических границ на гармоничное развитие личности	166
Гудовский И. В. Оптимизация неблагоприятных психических состояний личности в трудовой деятельности с помощью методов психологической релаксации	171
Котова Е. В. Психопрофилактика нарушений психического здоровья	181
Марина И. Е. Научение медитативным навыкам как условие сохранения психического здоровья	185
Сибгатулина А. А., Марина И. Е. Чувство самооценности как составляющая развития гармоничной личности	191

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

Красноперова Н. А. От понимания человеческой субъективности в философии к интерпретации субъектности в психолого-педагогических науках	198
Пасечкина Т. Н. От коммуникативной толерантности обучающихся вуза к их коммуникативной самоэффективности	203
Пименова Е. Ю. О проблеме формирования творческих качеств обучающихся в дополнительном образовании	209
Смирная А. А. Приобщение будущего психолога к социально-педагогическим ценностям как проектирование индивидуальной траектории его профессионального становления	214
Тимохина Д. П., Король Л. Г. Формирование и развитие духовно-нравственных ориентиров у студентов технических специальностей в контексте гуманитаризации образования	221

CONTENT

Introduction	7
---------------------------	---

THINKING OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Guseva N. V. Understanding thinking and the implications of empirical standards for its implementation	10
Glinkina G. V. Students' identification of contradictions in the content of educational texts as a way to develop reader's literacy and dialectical thinking	16
Glinkina G. V. Students' reading literacy as the basis for achieving subject and metasubject results	26
Ermakov V. G. Methodological basis for modernization and operationalization of the theory of L. S. Vugotsky on development zones	34
Zamyatin D. A., Kolga V. V. Pre-professional training features of aerospace lifelong education	47
Ignatova V. V., Rodicheva-Yarovenko A. O. Health saving cognitive activities of learners by the example of Reggio-pedagogy	51
Ishchenko T. N., Amelchenko A. V. Logical environments of research in research training activities	57
Ishchenko T. N., Filippov N. A. Ability to generalization as a condition of understanding subject content and development of thinking abilities	65
Kovel M. I. Formation of reading literacy in students on the basis of development of logical thinking	76
Kozhukhova N. Y., Chernogolovin A. D. Teaching technical disciplines with visualization technological equipment in COMSOL	84
Lukyanchenko N. V., Kuzkina K. O. Representations of modern seniors about creativity	89
Martynets M. S. The method of students' research organization through designing a dichotomous key of notions (on the example of the dichotomous key to linguistic notions of English verb forms)	94
Merkulova E. V., Korol L. G. Development of innovative thinking in university educational environment by methods of problem teaching	101
Raitskaya G. V., Andreeva S. Y. Approaches to developing a continuing education program primary school teachers based on the model of teacher growth: experience of the Krasnoyarsk territory	107
Stepanenko T. A. Speech manipulation as a barrier to successful communication	112
Umetov T. E. Children's folk games as the basis of learning	119
Shakhtarina V. I., Yurtaeva L. V. Influence of active learning methods on the progress of engineering thinking students of technical universities	129

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF MANAGEMENT
IN THE SYSTEM OF EDUCATION**

Burkova E. A., Dykhno Y. A., Klimova I. V. Psychological health through the prism of value-sense personal context of personality under uncertainty	137
Vysotskaya V. A. Will as the highest mental process of conscious regulation of human behavior in sports	146
Stepanenko T. A., Ilyina K. A. Manifestation of machiawellism in interpersonal relations	153

**PSYCHOPHYSIOLOGICAL FOUNDATIONS
OF HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE PERSON**

Akimova M. O. Reasons and prevention of emotional burning of psychologists	159
Berliner E. V., Marina I. E. Influence of understanding psychological borders on harmonious personal development	166
Gudovsky I. V. Optimization of adverse psychological states of personality in labor activity by using the methods of psychological relaxation	171
Kotova E. V. Psychoprophylaxis of mental health disorders	181
Marina I. E. Learning in meditative skills as a condition for preserving mental health	185
Sibgatulina A. A., Marina I. E. The sense of self-worth as a part of development of harmonious personality	191

SPIRITUAL AND MORAL VALUES OF THE MODERN MAN

Krasnoperova N. A. From understanding human subjectivity in philosophy to interpretation of subjectivity in psychological and pedagogical sciences	198
Pasechkina T. N. To the students' communicative self-efficiency through their communicative tolerance	203
Pimenova E. Y. About the problem of formation of creative qualities training in additional education	209
Smirnaya A. A. The communication of the future psychologist to socio-pedagogical values as design of the individual trajectory of its professional formation	214
Timokhina D. P., Korol L. G. Formation and development of spiritual-moral guidelines at students of technical specialties in the context of humanitarization of education	221

ПРЕДИСЛОВИЕ

Особенность организации данной конференции состоит в том, что образование находится в условиях дистанционного обучения в связи с пандемией, неопределенности и турбулентной среде, как, впрочем, и все общество. В сборнике материалов представлены результаты работы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях». Отвечая на вызовы времени ряд исследователей в своих материалах представили мировоззренческие научные взгляды на проблемы образования, выявив острую необходимость развития мышления, дали аналитико-синтетическую интерпретацию на основе исторического анализа, прогнозирования развития событий, обратили внимание на необходимость дальнейшего развития теорий.

В условиях неопределенности вопрос развития мышления обостряется, и важно понять, по какому пути образовательная сфера идет: по тупиковому или по пути развития мыслящей способности обучающегося? Где водораздел между развитием мышления и развитием только навыков, не опирающихся на теоретические основания? В каком случае, при каких дидактических условиях в образовательном процессе идет развитие мышления теоретического, диалектического, а в каком – эмпирико-позитивистского? Почему рассудочное мышление порой возобладает в учебном процессе? Если идем по первому пути, то какую роль образование будет выполнять в развитии общества и его способности разрешать остро вставшие проблемы века? Почему предлагаемые жестко прописанные механизмы действий не влияют на развитие способности мыслить, на преобразование деятельных способностей человека? Если в учебном процессе реализуется лишь индивидуальный подход, что при этом теряет развитие личности, если полагать, что индивидуальное – это всеобщее выраженное коллективное, по Э. В. Ильенкову.

Увлечение отдельными методами и приемами становления и развития личностного начала в человеке не решает основных проблем развития целостной личности, развития субъекта мышления, способного на преобразования. Да и само мышление, как «идеальная форма предметно-практической деятельности», невозможно свести к «различным ситуативным, рассудочным операциям с налично-данным содержанием» (Н. В. Гусева). Понятия рассудка и разума, по мнению философа П. В. Копнина, «отражают различные по своим целям, задачам и способам стороны в мыслительной деятельности человека». От того, какой путь задействуем в учебном процессе зависит развитие мыслящей способности человека.

Социальная среда, по мнению Л. С. Выготского, «должна пониматься не как статистическая, первоначальная и устойчивая система элементов, но как диалектически развивающийся динамический процесс» и в этом, по существу, заключено отражение условий неопределенности и возможность в них действовать.

Анализ теории Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития открывает перспективу управления развитием, где главное условие – «научить мыслить», а не сообщать готовые знания. Развитие самой способности мыслить связано с научными методами познания, с философско-психологическими теориями, логическими и дидактическими средствами познания, о чем ряд исследователей представили некоторые результаты в своих статьях. Отмечается, что переход «от идеалов абсолютной устойчивости к динамическому типу устойчивости открывает широкие возможности для использования теории Л. С. Выготского о зонах развития в теории и практике модернизации массового образования на принципах самоорганизации и усиления его личностной направленности» (В. Г. Ермаков).

Полагая, что личность есть «ансамбль отношений», выявление роли субъект-субъектных отношений в личностном развитии трудно переоценить. Разрешению проблем

образования будет способствовать созданию условий по развитию субъекта мышления, субъекта деятельности, по реализации познания как творческой деятельности. В этом определяющую роль играет процесс понимания, если он по сути своей реализуется в обучении как качественный его уровень.

Анализ клипового мышления обучающихся, рассматриваемого как составляющая этапа развития человека в информационном пространстве, позволил некоторым исследователям рассмотреть такое мышление как адаптацию нового поколения к изменяющейся среде. Авторы придают особое значение формированию образов посредством моделирования, задействования информационных технологий и пр. В какой степени образ «обременен» содержанием и как с ним связан. Если запоминание информации идет без понимания, то какое мышление мы развиваем?

Проблеме развития инженерного мышления, в составе которого развитие творческого воображения, фантазии, «системного осмысления знаний с целью генерирования новых идей», авторы обращают внимание на применение активных методов обучения, в результате которых улучшается скорость обработки информации, развитие разных видов мышления.

В статьях представлены результаты исследований ученых, преподавателей, учителей, исследователей совместно с аспирантами, студентами. Содержание исследований отражает как теоретическое осмысление проблем и подходов к их разрешению в области образования, так и контекст развития самостоятельности суждения, аналитический и синтетический пути познания, реализуемые в образовательном процессе.

С целью гармоничного развития личности представлены взгляды на проблемы: социально-психологических ценностей, что требует создания условий приобщения к ним обучающегося как активного субъекта; формирования и развития духовно-нравственных ориентиров; психологических границ и их осознание, поскольку эти границы определяют отношение человека к социуму и другим личностям, по С. Л. Рубинштейну; осознания самооценки человека; субъектности, отражающей способности к осознанной активности, саморазвитию, выстраиванию взаимодействия с другими; коммуникативной самоэффективности, межличностного общения; сохранения психического здоровья и пр.

Выявлению оснований формирования и развития здоровой во всех отношениях личности, способной к разумному преобразованию действительности совместно с другими, к разрешению сложившихся противоречий на другом уровне осмысления, к самообразованию, способствуют педагогическая рефлексия, анализ и обобщение философских, психолого-педагогических теорий в контексте вызовов XXI века и неутолимое желание определить смыслы и идеалы. Если наука, в том числе дидактика, основания свои будет брать в традициях эмпиризма и позитивизма, то она не сможет и приблизиться к разрешению ключевых противоречий образования, поскольку эти условия препятствуют развитию и движению мысли, проявлению субъектности в постижении смысла жизни. Если наука обходится «без того, чтобы погружаться в теорию познания, то тем самым обрекает себя на стихийное восприятие расхожих представлений на этот счет», не выявляя «природу таких представлений и смысла анализа научного знания», «не развернув внутреннюю природу научного знания и его постигающее движение, вы обрекаете сознание студента на выбор, по своей сути совершенно случайный, той или иной позиции в трактовке науки» (Г. В. Лобастов). Исследование развития мышления как методологическая проблема обозначило понимание деятельностной природы мышления, которое несводимо к осуществлению человеком операций, а связано с формированием культурно-исторической реальности.

Т. Н. ИЩЕНКО, организатор конференции



МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



УДК 167.1; 165

ПОНИМАНИЕ МЫШЛЕНИЯ И СЛЕДСТВИЯ ЭМПИРИЧЕСКИХ СТАНДАРТОВ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ

Н. В. Гусева, доктор философских наук, профессор,
Член Евразийского информационно-аналитического консорциума

Международный центр методологических исследований и инновационных программ,
Восточное отделение Казахстанского философского конгресса
Республика Казахстан, г. Усть-Каменогорск, ул. Казахстан, 116-35
E-mail: nin2905471@yandex.ru

Рассматриваются два основных варианта понимания мышления: диалектического и эмпирико-позитивистского. Дается анализ необходимости отличать тупиковый, деформирующий возможности человека и общества тип понимания и реализации мышления и тот, который способен обеспечить реальное развитие.

Ключевые слова: мышление, деятельность, редукции, рассудок, разум, интеллект, психология, педагогика, социальная практика, эмпиризм, позитивистская традиция.

UNDERSTANDING THINKING AND THE IMPLICATIONS OF EMPIRICAL STANDARDS FOR ITS IMPLEMENTATION

N. V. Guseva, Doctor of Sciences (Philosophical), Professor,
Member of the Eurasian Information and Analytical Consortium

International center for Methodological Research and Innovative Programs,
Eastern Branch of the Kazakhstan Philosophical Congress
116-35, Kazakhstan Str., Ust-Kamenogorsk, Republic of Kazakhstan
E-mail: nin2905471@yandex.ru

The article considers two main ways of understanding thinking: dialectical and empiric-positivist. The author analyzes the need to distinguish between a dead-end type of understanding and realization of thinking that distorts the capabilities of a person and society, and one that can provide real development.

Keyword: thinking, activity, reductions, reason, reason, intelligence, psychology, pedagogy, social practice, empiricism, positivist tradition.

В современный период продолжает увеличиваться разрыв в понимании мышления. Он проявляется, с одной стороны, между пониманием, сформировавшимся в процессе развития классической диалектической философской и научной традиции [1–4], для которого мышление это проявление человеческого разума, и, с другой стороны, тем пониманием, которое продолжает реализовывать известные эмпирические стандарты, связанные с некритическим сохранением позитивистских и постпозитивистских позиций. В последнем случае речь идет о понимании мышления, в котором рассудок занимает приоритетное место, а разум объявляется феноменом, принадлежащим сфере фантазий или досужих философских «излияний».

В первом (диалектическом) варианте мышление рассматривается как идеальная форма предметно-практической деятельности и общения как *одного, единого* процесса, а не как двух различных оснований [5]. Здесь надо подчеркнуть избыточность указания на общение, так как предметно-практическая деятельность по существу возможна только в контексте

социальных *связей* (а не контактов или взаимодействий), то есть общения. Отметим некоторые моменты, касающиеся данного понимания мышления как проявления человеческого разума.

Во-первых, это понимание идеального не как внутри-субъективной сферы и активности, а как явления и состояния вполне объективно обусловленного и наполненного вполне объективным, социально-значимым содержанием [6; 7].

Во-вторых, здесь важно понимание деятельности не как определенной системы или массива *действий*, а как определенной целостной формы мироотношения, которая невозможна вне социальных связей.

В-третьих, социальная обусловленность при этом не должна сводиться к институциональной обусловленности. Социальные связи конкретизируют такую сторону деятельности как общение. Они не должны сводиться к контактам, то есть к внешним взаимодействиям. Институциональная же обусловленность как раз и акцентирует момент наличия внешних *взаимодействий* индивида и социума [5].

В-четвертых, предметность деятельности не должна сводиться к манипулятивным определениям и процедурам. То есть она не должна сводиться к ситуативным и точечным, частным системам действий и определениям как таковая. Напротив, она должна конкретизироваться реальными социальными смыслами и значениями. Даже и тогда, когда имеет место некая частная ситуация. Здесь можно дать ссылку на диалектику всеобщего, отдельного, единичного [5].

В-пятых, подчеркнем еще раз, *взаимосвязи* людей в процессе их деятельности не должны сводиться к *моделям взаимодействий*, точнее: к *моделям внешних воздействий*, где воздействующая сторона рассматривается как сторона причиняющая (причина), а то, на что направлено воздействие, принимается как объект проявления (следствие).

Второй вариант понимания мышления реализует известные современные эмпирические стандарты, связанные с классическим эмпиризмом, а также с некритическим сохранением позитивистской (включая неопозитивистскую и постпозитивистскую) традиции.

Классический эмпиризм Нового времени, как известно, связан с именами Ф. Бэкона, Дж. Локка и др. В понимании мышления он выражается в признании мышления как *внутри-индивидуальной активности*, полностью *принадлежащей* человеческому *индивиду*, как природному существу и, в этом смысле, прямо соотносится с деятельностью его мозга. С точки зрения позиции эмпирика, говоря современным языком, мышление – это работа мозга, состоящая в обработке идей ощущений. Результатом такой обработки становится знание. Но так как обрабатываются данные ощущений в статусе *идей* ощущений, то оказывается, что эти идеи носят сугубо эмпирический и даже просто чувственный характер. В свою очередь, это означает, что в них (в идеях ощущений и знаниях, после обработки последних мозгом) *не содержится* то, что можно считать сколько-нибудь имеющим общий или всеобщий, или необходимый характер. Они фиксируют только частные, ситуативные черты и свойства, то есть речь идет о получаемом знании, которое никоим образом не может претендовать на статус знания научного, с обязательным для последнего статуса знания, выражающего законы, то есть знания, имеющего всеобщих и необходимый характер. Чувственный опыт и, даже точнее, эмпирический опыт не может выражать всеобщих и необходимых истин [8]. Уже классическим эмпиризмом была обнаружена его собственная недостаточность, выражаемая в невозможности объяснить наличие всеобщего и необходимого знания, которым обладало и обладает человечество.

Надо отметить, что в Новое время аналогичную схему понимания мышления как внутри-индивидуальной активности человека, его мозга разделяли и рационалисты (Декарт и др.). Наличие всеобщих и необходимых истин они, однако, объясняли тем, что мозгу присущи врожденные идеи, с помощью которых из идей ощущений, доставляемых чувствами, ощущениями, человек получает всеобщее и необходимое знание, без которого невозможна серьезная ориентация в мире, невозможно серьезное познание, серьезное знание.

Эстафету от эмпиризма в Новейшее время берет на себя позитивистская традиция [9]. Она, как в период своего возникновения, так и в современный период, в рассмотрении познания исходит из отрицания не только значимости всеобщего, но и в отрицании необходимости присутствия его как такового в познании и миропонимании. В позитивистской традиции в лучшем случае признается *общее*, как выражение некоей одинаковости, повторяемости, совпадения свойств, сходства внутри какого-либо множества предметов или явлений, которые и схватываются через ощущения и через эмпирический опыт.

Сходство, повторяемость, совпадение, одинаковость и т. п. обнаруживается через *внешнюю фиксацию* черт предмета или класса предметов рассмотрения. Внешняя фиксация осуществляется в опыте и через чувственное взаимодействие с тем, что во вне и что нужно определить. Далее, зафиксированные черты подвергаются мысленной обработке. Здесь подразумевается обработка мозгом. Выделенные черты сходства, одинаковости получают *статус общего*. Эмпирическое обобщение *не выражает* сколько-нибудь то или иную закономерность из выявляемых зрелыми науками.

Важно подчеркнуть, что именно *зрелые науки* характеризуются способностью выявлять и фиксировать необходимые, существенные, объективные, повторяющиеся связи, то есть *законы* той области, в которой они ведут исследования, а не ограничиваются описаниями объектов. Здесь речь идет о мышлении как выражении деятельности (о разуме), которое проявляется в той или иной науке как ее потенциал, способность, результативность. Этот момент, на наш взгляд, является ключевым.

Остановка на описательно-сравнительном потенциале рассудка всегда приводит к остановке развития той сферы, в которой это случается. В этом случае не спасает упование на интеллект, его развитие, а также на развитие искусственного интеллекта. Ведь интеллект – это операциональная версия рассудка. Рассудок и *операционально* тождественный ему интеллект присутствует всякий раз, когда речь идет о любых ситуациях, где фигурирует та или иная необходимость *оперировать* налично данными объектами или знаниями *о них*, то есть совершать с ними те или иные действия конечного и ситуативного же характера с той или иной ситуативной же целью. Для задач, которые могут быть решены через системы манипулятивных действий, вполне годится уровень интеллекта. В этом смысле его можно назвать тем, что «имеет отношение к феномену мышления». Однако уровнем собственно человеческого мышления интеллект назвать вряд ли допустимо. Как известно, интеллект имеется и у высших животных, которые способны производить обобщение, абстрагирование, идеализацию и другие интеллектуально-рассудочные процедуры в своих жизненных ситуациях. Всем известны примеры с хитростью лис, сообразительностью собак, медведей, слонов и др.

Мышление же, понимаемое как идеальная форма предметно-практической деятельности [10], *не может быть* сведено к различным ситуативным, рассудочным операциям с налично-данным содержанием, даже, если это касается операций с математическими, цифровыми данными или, например, с историческими фактами или данными других наук. Сфера таких операций – это сфера интеллекта. Подчеркнем, что нельзя отождествлять мышление и интеллект. В то же время нельзя отождествлять мышление с нейрофизиологической деятельностью мозга [14].

Второй (в нашем рассмотрении) вариант понимания мышления как рассудочного феномена на сегодняшний день занимает ведущее место в ситуациях не только бытовой ориентировки людей, но и в качестве подходов и способов понимания и решения стоящих задач и проблем в образовании, в науке и в социальной практике [11]. Здесь надо строго осознавать, что такая (рассудочно-манипулятивная, эмпирически-операциональная) ориентация с необходимостью будет обуславливать то, что выводы о том или ином пути в решении задач и их реализация всегда *не будут совпадать* с тем, что было желаемым в качестве цели. Это несовпадение всегда будет иметь одно и то же основание. Таким основанием всегда будет

являться *редукция в понимании проблемы*, сводящая стоящую проблему к ее, если не антиподу, то во всяком случае, к ее деформированному состоянию.

Примером основания деформирующей редукции можно назвать интеллектуально-рассудочную оценку, например, целостности как совокупности частей, системности как совокупности структур и т. п.

Думаю, что и сейчас, как и в каждом десятилетии прошлого века, всем известна ориентация в решении социально-значимых проблем на «выручающий всякий раз» *комплексный подход*. Именно при его реализации всякий раз возникает *редукция целостного* понимания проблем, к решению которых он применяется, *к совокупности частей* этих проблем. Применяющие его, при этом, видимо искренне полагают(ют), что на его основе возможно действительно решить проблемы в том ключе, как ожидается с точки зрения стратегических задач. Однако такие ожидания будут тщетными. Понимание целого как равного своим частям не выдерживает никакой критики. Комплексный подход именно на таком отождествлении и строится. Не спасает его и введение принципа системности, так как в рамках комплексного подхода, он также редуцируется. Редуцируется к структурности. Но при этом остается вопрос: системность или структурность чего? А вот здесь главный вопрос остается без ответа. Ведь любая проблема не может быть адекватно понята, как и ее решение не может адекватно осуществиться, если вопрос *о целостности, то есть о сущности того*, с чем имеет дело человеческий разум в виде стоящей социально- и личностно-значимой проблемы, а значит и о собственно цели, – остается без ответа [13–17]. Это касается реальной предметности стоящей задачи, ее конкретности, касается характеристик, которые принадлежат проблеме и т. п.

Весь круг этих вопросов прямо выражает особенности и черты мышления, понимание и реализацию его сущности.

В современной педагогике, как и в психологии предпринимаются значительные усилия с тем, чтобы как можно более научно подойти к проблеме мышления [11–14]. Задача достойная самых серьезных усилий. Именно поэтому важно как можно более тщательно подойти к пониманию этой проблемы, то есть к пониманию сущности мышления. Важно не подменить его исследование и формирование рассмотрением и моделированием совокупностей психических состояний и реакций или моделированием педагогических приемов, якобы обеспечивающих развитие мышления, не подмененного развитием интеллекта. Изучение последних также необходимо, но оно не может быть адекватным заменителем проблемы мышления. В противном случае эти науки, как в прошлом останутся описательными, эмпирически вариативными областями знания.

Библиографические ссылки

1. Абдильдин Ж. М. Логика творческого мышления // Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2017. С. 19–25.
2. Абдильдин Ж. М. К вопросу об умении мыслить // Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2017. С. 25–28.
3. Лобастов Г. В. Проблема начала мышления // Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2017. С. 43–62.
4. Ширман М. Б. Философия как практическая теория педагогики: миссия и метод. Диалектическое мышление и феномен методологических исследований в развитии науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2017. С. 191–197.
5. Гусева Н. В. Культура. Цивилизация. Образование. Социально-философский анализ оснований развития человека в контексте цивилизации и культуры : монография / В авт. ред. д-ра филос. наук Н. В. Гусевой. 2-е изд., испр. и доп. Усть-Каменогорск, 2019. 328 с.

6. Ильенков Э. В. Идеальное и реальность. 1960–1979 / Авт.-сост. Е. Иллеш. М. : Канон+ ; РООИ «Реабилитация», 2018. 528 с.
7. Гуманізм. Людина. Ідеальне: Матеріали Міжнародних людинознавчих філософських читань (Дрогобич, 2016 р.) / ред. колегія: В. С. Возняк (головний редактор), В. В. Лімонченко, О. А. Ткаченко. Дрогобич : ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2016. 288 с.
8. Гусева Н. В. Проблема оснований в развитии психологии и следствия эмпиризма и рационализма // Диалектика и проблемы развития науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук, академик Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой. В 2 ч. Ч. 2. Усть-Каменогорск, 2017. С. 4–21.
9. Поппер К. Р. Объективное знание. Эволюционный подход / пер. с англ. Д. Г. Лахути; отв. ред. В. Н. Садовский. М. : Эдиториал УРСС, 2002. 381 с.
10. Гусева Н. В. К вопросу о специфике мыслительных процессов в контексте культуры и цивилизационного выбора (подходы, тенденции, программы) // Современные проблемы развития цивилизации и культуры : сб. науч. ст. / под общ. ред. д-ра филос. наук, академик Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2017. С. 38–57.
11. Абдильдин Ж. М., Абдильдина Р. Ж. Диалектика как метод решения современных проблем развития цивилизации и культуры // Трансформации в культуре как следствия цивилизационного выбора: философско-мировоззренческие аспекты анализа / под общ. ред. д-ра филос. наук, академика Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой Усть-Каменогорск, 2018. С. 9–15.
12. Гусева Н. В. Методологический аспект исследования проблем рефлексивности и рефлексивной психологии // Диалектика и проблемы развития науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук, академика Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой. В 2 ч. Ч. 2. Усть-Каменогорск, 2017. С. 34–47.
13. Лобастов Г. В. В поисках «новой» теории сознания // Диалектика и проблемы развития науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук, академика Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой. В 2 ч. Ч. 2. Усть-Каменогорск, 2017. С. 47–62.
14. Лобастов Г. В. Метод как универсальная способность субъекта // Диалектика и проблемы развития науки : монография / под общ. ред. д-ра филос. наук, академика Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой. В 2 ч. Ч. 1. Усть-Каменогорск, 2017. С. 35–52.
15. Гусева Н. В. Диалектическое мышление и нравственное мироотношение человека: проблема понимания связи и взаимообусловленности // Диалектика и нравственное самоопределение человека : сб. науч. ст. / под общ. ред. д-ра филос. наук, академика Акмеологич. акад. Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2018. С. 59–69.
16. Гусева Н. В. Выготский Л. С. Современная психология и философско-методологические проблемы развития социально-гуманитарного знания : монография / под общей ред. д-ра филос. наук Г. В. Лобастова. Усть-Каменогорск, 2018. 243 с.
17. Возняк В. С., Гусева Н. В. Диалектика духовной реальности. Философско-методологические исследования и воспоминания как точки духовных перспектив : монография / под общ. ред. Н. В. Гусевой. Усть-Каменогорск, 2016. 373 с.

References

1. Abdildin Zh. M. Logic of creative thinking // Dialectical thinking and the phenomenon of methodological research in the development of science : monograph / ed. by doctor of philosophy V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 19–25.
2. Abdildin Zh. M. On the question of the ability to think // Dialectical thinking and the phenomenon of methodological research in the development of science : monograph / ed. by doctor of philosophy V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 25–28.
3. Lobastov G. V. Problem of the beginning of thinking // Dialectical thinking and the phenomenon of methodological research in the development of science : monograph / ed. by doctor of philosophy V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 43–62.

4. Shirman M. B. Philosophy as a practical theory of pedagogy: mission and method. Dialectical thinking and the phenomenon of methodological research in the development of science : monograph / ed. by doctor of philosophy N.V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 191–197.
5. Gusseva N. V. Culture. Civilization. Education. Social and philosophical analysis foundations of human development in the context of civilization and culture : monograph / In the author's ed. 2nd ed., revised and expanded. Ust-Kamenogorsk, 2019, 328 p.
6. Ilyenkov E. V. Ideal and reality. 1960–1979 / Author-comp. E. Illesh. Moscow, Publishing house "Canon+"; ROOI "Rehabilitation", 2018, 528 p.
7. Humanism. Man. Idealne: Materiali Mizhnarodnih lyudinoznavechikh filosofskikh chitan (Drogobich, 2016) / ed. board: V. S. Wozniak, V. V. Limonchenko, O. A. Tkachenko. Drogobich, Track-LTD, 2016, 288 p.
8. Guseva N. V. the Problem of foundations in the development of psychology and the consequences of empiricism and rationalism // Dialectics and problems of science development : monograph / ed. by doctor of philosophy, academician of Acmeological Academy N. V. Guseva : in 2 parts. Part 2. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 4–21.
9. Popper K. R. Objective knowledge. The evolutionary approach. ed. by V. N. Sadovsky, Moscow, URSS, 2002, 381 p.
10. Gusseva N. V. To the question of the specifics of thought processes in the context of culture and civilizational choice (approaches, trends, programs) // Modern problems of development of civilization and culture: Collection of scientific articles / ed. by doctor of philosophy academician of Acmeological Academy N. V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 38–57.
11. Abdildin Zh. M., Abdildina R. Zh. Dialectics as a method of solving modern problems of development of civilization and culture // Transformations in culture as a consequence of civilizational choice: philosophical and ideological aspects of analysis / ed. by doctor of philosophy, academician of the Acmeological Academy N. V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2018, Pp. 9–15.
12. Guseva N. V. Methodological aspect of research of problems of reflexivity and reflexive psychology // Dialectics and problems of science development : monograph / ed. by doctor of philosophy, academician of Acmeological Academy N. V. Gusseva. In 2 parts. Part 2. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 34–47
13. Lobastov G. V. In search of a "new" theory of consciousness // Dialectics and problems of science development : monograph / ed. by doctor of philosophy, academician of Acmeological Academy N. V. Gusseva. In 2 parts. Part 2. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 47–62.
14. Lobastov G. V. Method as a universal ability of the subject // Dialectics and problems of science development : monograph / ed. by doctor of philosophy, academician of Acmeological Academy N. V. Gusseva. In 2 parts. Part 1. Ust-Kamenogorsk, 2017, Pp. 35–52.
15. Guseva N. V. Dialectical thinking and moral world relation of a person: the problem of understanding the connection and interdependence // Dialectics and Guseva N. V. Dialectical thinking and moral world relation of a person: the problem of understanding the connection and interdependence // Dialectics and moral self-determination of a person : collection scientific articles / ed. by doctor of philosophy, academician of Acmeological Academy N. V. Gusseva. Ust-Kamenogorsk, 2018, Pp. 59–69.
16. Gusseva N. V. Vygotsky L. S. Modern psychology and philosophical and methodological problems of development of social and humanitarian knowledge : monograph / ed. by doctor of philosophy G. V. Lobastov. Ust-Kamenogorsk, 2018, 243 p.
17. Wozniak V. S., Gusseva N. V. Dialectics of spiritual reality. Philosophical and methodological research and memories as points of spiritual perspectives : monograph / ed. by doctor of philosophy N. V. Guseva. Ust-Kamenogorsk, 2016, 373 p.

УДК 37.032 +37.025.7

ВЫЯВЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПРОТИВОРЕЧИЙ В СОДЕРЖАНИИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Г. В. Глинкина, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии,
профессор Российской академии естествознания

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19
E-mail: glinkina@kipk.ru

ФГОС ставит перед учителем задачу воспитать личность, обладающую критическим мышлением, способную анализировать информацию, ситуацию, проблему посредством выделения многосторонних связей, закономерностей, а также поиска противоречий (проблем) и средств их разрешения. Данные характеристики свойственны для человека, владеющего диалектическим мышлением. Формированию такой личности может способствовать использование заданий к предметным текстам, требующих применить не только читательскую грамотность, но и способность выявлять противоречия в содержании данных текстов, устанавливать причины их возникновения и возможные последствия. Приводятся примеры заданий к текстам (по различным учебным дисциплинам) и обнаруженных в них противоречий.

Ключевые слова: диалектическое мышление, противоречие, формально-логическое и диалектическое противоречия, учебный текст, чтение, читательская грамотность, действия постановки и решения проблем, анализ, сравнение.

STUDENTS' IDENTIFICATION OF CONTRADICTIONS IN THE CONTENT OF EDUCATIONAL TEXTS AS A WAY TO DEVELOP READER'S LITERACY AND DIALECTICAL THINKING

G. V. Glinkina, Cand. of Sciences (Pedagogy),
associate Professor of Department of General and Special Pedagogy and Psychology,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Alexander Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: glinkina@kipk.ru

The FSES sets the teacher the task of educating a person who has critical thinking, is able to analyze information, situation, problem, etc. by identifying multi-sided relationships, patterns, as well as searching for contradictions (problems) and means of resolving them. These characteristics are typical for a person who possesses dialectical thinking. The formation of such a personality can be facilitated by the use of tasks for subject texts that require not only reading literacy, but also the ability to identify contradictions in the content of these texts, to establish the causes of their occurrence and possible consequences. The article provides examples of tasks for texts (in various academic disciplines) and contradictions found in them.

Keyword: dialectical thinking, contradiction, formal-logical and dialectical contradictions, educational text, reading, reading literacy, actions of setting and solving problems, analysis, comparison.

В системе универсальных учебных действий (УУД) среди познавательных умений выделены действия постановки и решения проблем, операциональным составом которых являются умения формулировать проблемы (противоречия) и самостоятельно создавать способы решения проблем творческого и поискового характера. Данный вид познавательных УУД выделен неслучайно. Современный человек, во-первых, не способен в полной мере распознавать противоречия и проблемы, с которыми он сталкивается в различных ситуациях: бытовых, коммуникативных, учебных, профессиональных и др., во-вторых, не умеет устанавливать причины возникновения противоречий и прогнозировать их последствия; в-третьих, затрудняется в определении многообразия способов и средств разрешения проблем и выборе самых рациональных из них. Выявление противоречий лежит в основе диалектической логики – науки о мышлении, которая изучает его в развитии, противоречиях и единстве формы и содержания [1, с. 70]. Поэтому формирование у обучаемых диалектического мышления, на наш взгляд, является одной из задач современного учителя. Диалектическое мышление характеризуется способностью отражать бытие в его многосторонних связях и опосредствованиях, в закономерностях его движимого внутренними противоречиями развития. Это мышление, отражающее вещи в движении, а развитии, во взаимосвязи и взаимодействии, в борьбе противоречий [2, с. 14]. Средством формирования у обучаемых диалектического мышления могут являться учебные тексты и задания к ним, их применение позволит учителю одновременно развивать ещё и читательскую грамотность обучаемых.

С точки зрения А. Э. Бабайловой, учебный текст можно рассматривать как единицу обучения или учебной коммуникации, которая создаётся в дидактических целях – управления становлением текстовой деятельности обучаемых, в результате чего формируется система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки [3, с. 13]. Поскольку учебный текст является отражением содержания учебной дисциплины, включая систему предметных понятий, описание их видов, свойств, области применения и т. д., то для учителя текст – это средство обучения, а для обучающихся – объект изучения или повторения знаний. Освоению содержания учебных текстов способствует *чтение* – вид речевой деятельности, направленной на смысловое восприятие графически зафиксированного текста, получение и переработку письменной информации [4, с. 281]. Успешность данного вида деятельности ученика обеспечивается его читательской грамотностью, которая, с точки зрения исследователей PISA, является способностью понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [5].

Главные этапы в решении обозначенной проблемы – осознание учителем, а затем и обучаемыми сущности противоречия, его видов, освоение приёмов поиска противоречий в содержании учебных текстов и формулирования их в виде суждений, а также овладение умением устанавливать причинно-следственные связи, искать пути и средства разрешения противоречий.

Э. В. Ильенков отмечал: «Противоречивость процесса научного познания вытекает из противоречивости объективной реальности. Отношение к противоречию является самым точным критерием культуры ума, умения мыслить. Даже просто показателем его наличия или отсутствия. Диалектика далеко не стала еще принципиальной основой нашей дидактики, тут предстоит сделать еще очень и очень многое. И не в пустяках, не в отношении второстепенных подробностей, а в отношении самого главного логического принципа... Я имею в виду не что иное, как принцип развития мысли *через противоречия* – через выявление противоречий в составе наличного знания с целью последующего их разрешения» [6, с. 48].

Развитие у обучаемых умений выявлять противоречия в изучаемом материале (предметном содержании учебных дисциплин) и искать пути их разрешения позволит им в дальнейшем использовать эти умения при столкновении с противоречиями, возникающими в процессе общения со сверстниками, членами семьи, однокурсниками, коллегами, а также в процессе обучения или профессиональной деятельности и др. «Мышление в собственном смысле слова начинается именно там и только там, где сознание человека упирается в *противоречие*, не разрешимое с помощью готовых схем, готовых рецептов, алгоритмов и знаний. Только тут интеллект (безразлично, принадлежит он взрослому или ребенку-школьнику) оказывается перед необходимостью самостоятельно добыть новые сведения, самостоятельно найти новый способ, новый алгоритм, новую схему действий. Только тут, собственно, и просыпается способность, именуемая *мышлением*. Появление противоречия – это сигнал появления проблем, сигнал для включения мышления в собственном смысле этого слова как самостоятельного исследования (осмысливания) предмета, в выражении которого это противоречие возникло. И ум с самого начала нужно воспитывать так, чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной мыслительной работе», – писал Э. В. Ильенков [6, с. 49].

Противоречие является предметом изучения многих учёных, которые сформулировали его определение, виды и особенности выявления. Можно обнаружить различные, но имеющие общие свойства, определения данного понятия. Если Е. К. Войшвилло и М. Г. Дегтярёв рассматривают противоречие с точки зрения формальной логики как «наличие (в рассуждении, теории) двух высказываний, из которых одно – отрицание другого; положение, при котором одно высказывание (мнение) исключает другое, несовместимое с ним, противоположное ему [7, с. 261], то Н. И. Кондаков определяет противоречие диалектически как «философскую категорию, проявляющуюся в отношении между противоположностями и выражающую внутренний источник всякого движения, развития, изменения, перехода в новое качество» [8, с. 497; 9].

Противоречия можно разделить на *формально-логические (субъективные)* и *диалектические (объективные, реальные)*. Сущность формально-логического (субъективного) противоречия и непротиворечивость как свойство мышления необходимо рассматривать с точки зрения соблюдения *логических законов*. Один из законов («*Две противоположных мысли не могут быть истинными в одно и то же время и в одном и том же отношении*») запрещает мыслить противоречиво, квалифицирует противоречие как серьёзную ошибку, несовместимую с логическим мышлением. Поэтому некоторые учёные предлагают называть данный закон *законом непротиворечия* или *законом исключённого противоречия* (Свинцов В. И.) [10, с. 132].

Некоторые устные размышления или фрагмент письменного текста считается противоречивым в том случае, если в нём признаются истинными одновременно два суждения, из которых в одном отрицается то же самое, что в другом утверждается. Рассмотрим, например, произвольно выбранные суждения: «*И. А. Гончаров является автором романа „Обломов“*», «*Неправда, что И. А. Гончаров является автором романа „Обломов“*». Первое из этих суждений выражает истину (действительно, И. А. Гончаров написал роман «Обломов»), второе выражает мысль, основанную на незнании или заблуждении, однако каждое из них в отдельности не содержит противоречия. Противоречие возникает, если оба суждения вместе (одновременно) будут полагаться истинными. Иными словами, противоречиво мыслил бы тот, кто стал бы утверждать, что И. А. Гончаров и является и не является автором романа «Обломов». Это пример *формально-логического (субъективного) противоречия*, которое, как указывает В. И. Свинцов [10, с. 132], состоит из трёх структурных элементов: некоторого суждения, его отрицания (эти два суждения называются членами субъективного противоречия) и показателя его соистинности (*логического «и», конъюнкции*). Необходимо отметить, что конъюнкция определяется как такая связь исходных суждений, при которой они полагаются истинными. Термином «*конъюнкция*» может обозначаться как *логический союз «и»*, так и

сложное суждение, образованное при помощи этого союза и выражающее одновременность нескольких событий, их последовательность, результат какого-то действия и т. д.

Чаще всего субъективное противоречие можно обнаружить в сумбурном (нелогичном) высказывании, автор которого путается в фактах и мнениях, сменяя одно утверждение противоположным первому в отношении одного и того же субъекта мысли. Примером формально-логического противоречия может служить и следующее высказывание: *«Полицейский надзиратель Очумелов показан в рассказе А. П. Чехова «Хамелеон» честным и принципиальным человеком, хотя Очумелов в данном рассказе не выглядит честным и принципиальным человеком»*. Такое противоречие можно услышать в рассуждении учащихся, не способных к детальному анализу содержания произведения или не освоивших приёмы формулирования логически обоснованных суждений [11, с. 65].

Конъюнкция как сложное суждение истинна только в случае истинности исходных суждений; если любое из них в отдельности или оба они вместе ложны, конъюнкция также ложна [10, с. 94], поэтому обнаруживается противоречие. Некоторые суждения, содержащие противоречия, могут включать в качестве структурного компонента отрицание. Противоречия, члены которых непосредственно даны в тексте в виде некоторого суждения и его отрицания, могут быть названы *явными* (*«Закон Ома был опубликован в 1827 году»* и *«Закон Ома не был опубликован в 1827 году»*). Но часто встречаются высказывания (суждения), когда члены противоречия (по крайней мере, один из них) непосредственно не даны в тексте, но могут быть выведены из него при помощи определённых аналитических операций. Такие противоречия называют *скрытыми*. Суждения *«Эта рукопись создана в XI веке»* и *«Эта рукопись выполнена на бумаге»* вроде бы не могут рассматриваться как члены противоречия, однако они становятся таковыми, если принять во внимание, что в XI веке ещё не было бумаги, и материалом для письма служил преимущественно пергамент. Необходимо отметить, что выявление скрытых противоречий требует проведения весьма сложных аналитических операций.

Гораздо интереснее для обучающихся и более значимо для развития их диалектического мышления в предметном содержании выявлять противоречия другого плана – диалектические, например (на уроке технологии): *«Наиболее распространённым пороком древесины является сучок, однако сучок же считается и элементом декора древесины»*. Увлекательно для ребят искать причину возникновения данного противоречия и находить применение недостаткам (порокам) древесины, в результате чего они становятся достоинством. Диалектическое противоречие проявляется во взаимодействии противоположных, взаимоисключающих сторон, которые вместе с тем находятся во внутреннем единстве и взаимопроникновении [12]. Противоположности, из которых складывается диалектическое противоречие, противостоят друг другу формально или реально как положительные и отрицательные стороны. Обучающимся необходимо освоить и особенности видов данных противоречий: *внутренние противоречия* обнаруживаются внутри одного объекта, проявляются в раздвоении единого объекта на два исключаящих и взаимопроникающих элемента; *внешние противоречия* проявляются во взаимодействии противоположностей, относящихся к разным объектам [12].

Так, читая и анализируя текст в учебнике географии (Дронов В. П. География России. Население и хозяйство. 9 класс. М. : Дрофа, 2013. С. 53), девятиклассники обнаруживают и формулируют следующие внутренние противоречия России:

– *По площади территории Россия занимает 1 место (17,1 млн км²), однако нередко размеры российской территории оценивают как «бич», «зло и проклятье».*

– *В Нечерноземной зоне России, Псковской области и др. территориях за период с 1959 по 2010 г. население уменьшилось с 953 тыс. до 688 тыс. чел., однако в Западной Сибири, Ханты-Мансийском автономном округе в этот же период население выросло со 124 тыс. чел. до 1,5 млн.*

К внутренним противоречиям можно отнести и суждение, сформулированное обучающимися на уроке литературы после чтения биографии писателя: *«А. П. Чехов по профессии был*

врачом, занимался врачебной практикой, однако широко известным стал как писатель». Данное противоречие необходимо проанализировать на уроке с целью выявления обучающимися причин его возникновения, что станет основой осознания особенностей биографии и личности писателя, его творчества [11, с. 67].

В произведениях А. П. Чехова можно обнаружить внутренние противоречия в образах героев, в сознании которых происходит внутренняя борьба или их поступки и мысли не соответствуют сформированному мировоззрению, жизненной позиции, высказанным мнениям и т. п. Так, в рассказе А. П. Чехова «Толстый и тонкий» обнаруживается внутреннее противоречие, возникшее в сознании тонкого: «Если сначала тонкий обращался к толстому на «ты» («Ну, как живёшь, друг? Служишь где?»), то вскоре резко изменил форму обращения на «вы» («Друг, можно сказать, детства и вдруг вышли в такие вельможи-с!», «Помилуйте... Что вы-с...»)). При анализе данного противоречия с обучаемыми необходимо определить его вид (внутреннее диалектическое противоречие, возникшее внутри одного героя рассказа – тонкого) и выявить причину возникновения – чинопочитание (как только тонкий узнал, в каком чине служит толстый, сразу изменил форму обращения к нему) [11].

Однако для развития диалектического мышления недостаточно только научиться находить противоречия в учебных текстах, необходимо овладеть умением анализировать их, устанавливая причинно-следственные связи. Анализируя на уроке географии первое противоречие (см. выше), школьники объясняют причину его возникновения: размеры российской территории оценивают как «бич», «зло и проклятье» из-за того, что большая территория и удалённость субъектов федерации осложняют систему управления и требуют финансовых вложений для строительства дорог, использования разных видов транспорта, содержания этих огромных территорий и т. д. Причину появления второго противоречия находят в миграции населения в связи с отсутствием работы и низким уровнем жизни в одних субъектах федерации и наличием данных условий в других. Аналогично и на уроках по другим учебным дисциплинам. Среди различных видов заданий к учебным текстам (в учебниках или дополнительных источниках) должны быть и такие, которые развивают умение находить противоречия в предметном содержании, анализировать причины их появления, прогнозировать последствия, искать пути и средства их разрешения [13, с. 158]:

- на уроке химии, изучая текст параграфа в учебнике, восьмиклассники сравнивают свойства кислорода и озона, сталкиваются со следующим противоречием: «Кислород и озон состоят из атомов одного химического элемента, однако эти вещества отличаются запахом». Причину его возникновения находят в разном количестве атомов кислорода в молекулах названных веществ;

- на уроке английского языка, опираясь на логический приём сравнения, школьники анализируют слова из текста – *match* (сничка) и *children* (дети) – и находят противоречие: «Слово *match* произносится со звуком [ч] на конце, который обозначен тремя буквами *tch*, однако в слове *children* для обозначения этого же звука в начале слова используется только две буквы – *ch*»;

- на уроке технологии, читая текст о пиломатериалах, ученики сначала обнаруживают противоречие: «Известно, что берёза имеет деревянистый стебель, однако в дальневосточной тайге растёт берёза, которую называют железной», – а затем ищут причину, заключающуюся в высокой плотности древесины, и область применения пиломатериала, изготовленного из такого вида берёзы.

Как видно, ведущими умениями при работе с противоречиями на уроках являются: сравнение предметных понятий с целью выделения как общих, так и особенных (отличительных) признаков, и установление причинно-следственных связей.

Чтобы сформировать у обучаемых умения, позволяющие развивать диалектическое мышление посредством выявления и разрешения противоречий, перед учителем стоят следующие задачи:

1. Выявлять противоречия в предметном содержании преподаваемых учебных дисциплин или создавать (формулировать) противоречия для использования в заданиях в учебных целях – для развития логических умений у обучаемых.

2. Разрабатывать и применять на уроках и в домашних работах задания, которые позволяют развивать у обучаемых следующие умения:

- выявлять противоречия в изучаемом материале посредством нахождения противоположностей и установления несоответствия между ними;
- формулировать суждения, содержащие обнаруженные противоречия;
- анализировать противоречия, т. е. находить причины возникновения противоречий и/или их последствия;
- находить различные пути (средства) разрешения противоречий;
- выбирать наиболее рациональные пути (средства) их разрешения;
- анализировать результат разрешения противоречий;

3. Использовать предметные задания, позволяющие развивать данные умения у обучаемых не только при изучении одной темы (учебной дисциплины), но и всех других, а также в других сферах деятельности и общения.

Порядок решения перечисленных задач можно рассматривать и как алгоритм действий учителя, применение которого позволит ему формировать действия постановки и решения проблем (противоречий) средствами преподаваемой учебной дисциплины, и в конечном счёте развивать диалектическое мышление. Для решения данных задач учитель может использовать на уроках различные приёмы формулирования противоречия. Первый приём – с помощью опорных слов, их иногда называют словами-компасами. В теории и технологии Способа диалектического обучения (авторы – красноярские учёные: А. И. Гончарук и В. Л. Зорина; в 1996 г. они получили за его разработку патент Международного центра педагогического изобретательства) разработан такой современный дидактический инструмент, как комплект карточек, состоящий из шести элементов, среди которых карточка № 4 так и называется «противоречие» и содержит опорные слова, помогающие сформулировать обнаруженные противоречия [14, с. 194]. В последующих примерах противоречий, сформулированных по содержанию текстов различных учебных дисциплин, данные слова-компасы выделены курсивом:

- Биология:

- *Чем* крупнее рыба, *тем* меньше икры она откладывает. Утконос и ехидна *не* рожают детёнышей (откладывают яйца), *но* всё же относятся к млекопитающим.

- Утконос и ехидна *не* рожают детёнышей (откладывают яйца), *но* всё же относятся к млекопитающим.

- Русский язык:

- В предложении «Белая берёза» прилагательное «белая» является определением, *однако* в предложении «Берёза белая» это же слово в такой же форме является сказуемым.

- *Известно*, что слова, содержащие корень со значением числа, являются именами числительными, *однако* слова «однозначный», «двухместный», «трёхэтажный», «четырёхслойный», «вдвоём», «во-первых» имеют корень с числовым значением, *но не* являются числительными.

- Английский язык: *Если* в некоторых словах русского языка (например, безнадежный, безнаказанный, безнравственный) используется одинаковая отрицательная приставка (без-), *то* в английском языке в словах с таким же значением hopeless, desperate; unpunished; indecent, immoral нет одинаковой приставки.

- Химия: *Известно*, что нефть и природный газ образовались из остатков растений и животных, которые жили много миллионов лет назад, *хотя* нефть – это жидкое природное ископаемое, а природный газ – газообразное.

- ОБЖ: По загородной дороге пешеходы должны идти навстречу движению транспортных средств, *хотя* пешеходы, передвигающиеся в инвалидных колясках, а также веду-

щие рядом с собой велосипед, мопед или мотоцикл, должны следовать по ходу движения транспортных средств.

- История: Известно, что основной характеристикой всех войн считается наличие вооруженной борьбы, а в холодной войне не используется вооруженная борьба.

- Физика: Атом электрически нейтрален, хотя он состоит из положительно и отрицательно заряженных частиц.

- Математика: Математику называют царицей наук, однако её же называют и служанкой других наук. Нулевой и полный угол не ограничивают никакую часть плоскости, однако данные фигуры считаются углами.

Можно использовать и другой приём – прямое указание, между какими двумя понятиями, научными положениями, суждениями, мнениями и т. п. обнаружено несоответствие, т. е. выявлено противоречие:

- Литературное чтение в начальной школе: Противоречие между желанием Мальвины прививать Буратино хорошие манеры и его нежеланием меняться и подчиняться ей (по повести-сказке А. Н. Толстого «Золотой ключик, или приключения Буратино»).

- Литература: Противоречие между желанием Штольца помочь Обломову изменить свою жизнь и его неспособностью в полной мере повлиять на Обломова (по роману А. Гончарова «Обломов»).

- Русский язык: Противоречие между тем, что слово *печь* в одних случаях является именем существительным (*топится печь*), а в других глаголом (*печь пироги*).

- Математика: Противоречие между тем, что в задаче требуется вычислить периметр прямоугольника, и тем, что его длина дана в дециметрах, а ширина – в сантиметрах.

- География: Противоречие между тем, что в Северном полушарии Земли в определённый период лето, и тем, что в это же время в его Южном полушарии зима.

- Химия: Противоречие между тем, что водород состоит из атомов одного химического элемента, однако его называют двуликим.

- Технология: Противоречие между тем, что напёрсток предназначен для защиты пальцев от уколов иглой во время работы, и тем, что подбирают напёрсток по размеру только одного среднего пальца правой руки.

Как было отмечено выше, одна из задач учителя – сформировать у обучаемых способность анализировать противоречия, обнаруженные в предметном содержании изучаемых дисциплин, т. е. находить причины их возникновения и/или последствия. Причина и следствие – философские категории, отображающие одну из форм всеобщей связи и взаимодействия явлений. Под причиной (лат. *causa* – основание, побудительное начало) понимается явление, действие которого вызывает, определяет, изменяет, производит или влечёт за собой другое явление; последнее называется следствием [8, с. 479]. Изучая теоретический материал (читая учебные тексты) и выполняя к ним практические задания, обучающиеся устанавливают обоснованно возникающие причинно-следственные связи, однако иногда обнаруживается их нелогичность – несоответствие общепринятому правилу, неподчинение закону, возникновение исключений и др. На такие фрагменты учебного материала и необходимо обращать внимание обучаемых, используя задания на формулирование обнаруженных противоречий в виде суждений, поиск причины их возникновения или последствий, путей и средств их разрешения, а также области применения.

В некоторых случаях достаточно выявить причину. Например, при анализе противоречия, обнаруженного на уроке математики «*В записях 01 и 10 используются одинаковые цифры (0 и 1), однако числа, которые они обозначают, имеют разное значение*», достаточно выявить причину его возникновения, которую ученики обосновывают особенностями записи чисел, названиями их разрядов. Анализ подобных противоречий с многозначными числами, в записи которых также используются одинаковые цифры, позволяет закрепить знания обучаемых о разрядах и классах чисел, правилах их записи.

На уроках русского языка учитель может предложить обучаемым сначала сравнить слова *горох* и *горошек*, найти общие и отличительные признаки, а на их основе и несоответствие, затем сформулировать обнаруженное противоречие. Результатом выполнения задания становится суждение: «Слова *горох* и *горошек* считаются однокоренными словами, однако в одном слове корень *горох*, а во втором – *горош*». Целесообразно предложить ученикам найти причину возникновения данного противоречия. Рассуждая об исследуемых словах, школьники обнаруживают такое языковое явление, как чередование (взаимозамена) согласных в корне слова, которое не изменяет его лексическое значение. Можно использовать и тексты из области исторической грамматики, чтобы обучаемые в полной мере осознали причину выявленного противоречия и могли переносить эти знания на другие примеры чередования согласных в русском языке.

В других случаях при анализе противоречия целесообразно привести детей к выявлению следствия. Например, на уроке технологии, обсуждая противоречие «*Выкройка швейного изделия должна соответствовать снятым меркам, однако при раскрое нельзя вырезать детали изделия по линии выкройки*», можно предложить обучаемым выдвинуть версии о том, что произойдёт, если вырезать детали изделия точно по выкройке, т. е. каковы будут последствия. Вывод, к которому придут ученики: если вырезать детали изделия точно по выкройке, то готовое изделие не будет соответствовать необходимым меркам, будет маленьким (это следствие, которое можно продемонстрировать на кукле). Здесь уместно предложить школьникам найти средство разрешения обсуждаемого противоречия. В результате на ткани при раскрое они предлагают добавить к выкройке лишние сантиметры для соединения деталей. В таких условиях и вводится новое понятие «*припуск на шов*». Такой приём называется «*выведение обучаемыми новых понятий через выявление и разрешение противоречий в предметном материале*».

Подобный эксперимент по выявлению следствия можно использовать при анализе противоречий и поиске путей и средств их разрешения на уроках биологии (*Спящие почки могут не выполнять свои функции несколько лет, но растения не избавляются от них, вынуждены сохранять такие почки*), литературного чтения (*Противоречие между тем, что мама предупреждала Серёжу о необходимости закрывать клетку, и тем, что Серёжа не обращал на это внимания*), по рассказу Л. Толстого «Птичка»), математики (*Противоречие между тем, что в задаче требуется найти, сколько овощей хранится на базе, и тем, что количество картофеля указано в тоннах, а моркови в центнерах*) и др.

Необходимо отметить, что в теории литературы чаще применяется понятие «конфликт» – «столкновение отдельных лиц или общественных групп» [15, с. 103], но конфликт рассматривается в большинстве своём в узком понимании как стержневое событие – «ядро» произведения, т. е. важный его элемент, позволяющий автору выстроить сюжет и фабулу произведения. Эта особенность противоречий усваивается обучаемыми при анализе художественных произведений посредством их выявления, анализа, сопоставления с идеей автора. На уроках всех остальных учебных дисциплин работа с противоречиями выстраивается по описанному выше алгоритму.

Как сами противоречия, так и причины их возникновения обучаемые могут находить в учебных текстах самостоятельно или под руководством учителя при условии владения определёнными умениями, являющимися компонентами читательской грамотности и объединёнными в группы читательских умений [14, с. 14]:

- *нахождение информации, заданной в явном или скрытом виде;*
- *формулирование суждений и выводов;*
- *интерпретация и обобщение информации;*
- *анализ и оценка содержания, языковых особенностей и структуры изучаемого текста.*

Каждая группа умений включает определённый перечень действий, среди которых ведущую роль играют логические умения, в том числе и способность находить противоположности, выявлять несоответствие между ними, формулировать противоречия, находить способы их разрешения. Применяя данные умения при изучении художественных или научных текстов, обучаемые развивают как читательскую грамотность, так и диалектическое мышление, что, несомненно, будет востребовано не только при освоении дисциплин в период обучения в школе, но и на ступени получения профессионального образования в будущем.

Библиографические ссылки

1. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с. С. 70.
2. Психология. Познавательные процессы. Часть II. Мышление : учеб. пос. для студ. спец. 020400К и слушателей Ин-та доп. образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов / В. Л. Зорина, Г. В. Глинкина, И. Д. Еремеевская и др. ; Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2004. С. 14.
3. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1987. С. 13.
4. Педагогическое речеведение : сл.-справ. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта ; Наука, 1998. С. 281.
5. РИА Новости. Международные исследования показали рост грамотности 15-летних россиян [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20161206/1482946511.html> (дата обращения: 12.06.2016).
6. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. С. 48.
7. Войшвилло Е. К., Дегтярёв М. Г. Логика : учебник для студ. высш. уч. завед. М. : Владос-Пресс, 2001. С. 261.
8. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1975. С. 487.
9. Противоречие [Электронный ресурс]. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/093/594.htm> (дата обращения: 10.03.2020).
10. Свинцов В. И. Логика : учебник для вузов. М. : Высшая школа, 1987. С. 132.
11. Глинкина Г. В. Изучение творчества А. П. Чехова на основе выявления в его произведениях противоречий // Творчество А. П. Чехова: природа, человек, общество: сборник материалов : сб. Междунар. науч.-практ. конф. (Таганрог, сент. 2017 г.). Ростов н/Д. : Foundation, 2018. С. 65.
12. Диалектическое противоречие [Электронный ресурс]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/130867> (дата обращения: 10.03.2020).
13. Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А. Формирование у обучающихся логических умений : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2020. С. 158.
14. Глинкина Г. В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами Способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2018. С. 194.
15. Сорокин В. И. Теория литературы (начальный курс) : пособие для учителя. М. : Гос. уч.-пед. изд-во МП РСФСР, 1960. С. 103.

References

1. Vishnyakova S. M. Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, actual lexicon. Moscow, NMC SPE, 1999, P. 70.
2. Psychology. Cognitive process. Part II. Thinking : textbook for students of specialty 020400K and training manual for students of the Institute of additional education, professional

development and retraining of specialists / V. L. Zorina, G. V. Glinkina, I. D. Ereemeevskaya et al. ; Siberian State Technological University. Krasnoyarsk, 2004, P. 14.

3. Babaylova A. E. Text as a product, means and object of communication in teaching a non - native language. Saratov, Publishing house of Saratov University, 1987, P. 13.

4. Pedagogical speech. Dictionary-reference / ed. by T. A. Ladyzhensky and K. A. Michalski; comp. A. A. Knyazkov. Moscow, Flinta, Science, 1998, P. 281.

5. RIA News. International studies have shown an increase in the literacy rate of 15-year-olds in Russia [Electronic resource]. URL: <https://ria.ru/20161206/1482946511.html> (date of visit: 12.06.2016).

6. Ilyenkov E. V. Philosophy and culture. Moscow, Political publishing house, 1991, P. 48.

7. Voishvillo E. K., Degtyarev M. G. Logic : textbook for students of higher educational institutions. Moscow, Vlados-Press, 2001, P. 261.

8. Kondakov N. I. Logical dictionary-reference. Moscow, Science, 1975, P. 487.

9. Contradiction [Electronic resource]. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/093/594.htm> (date of visit: 10.03.2020).

10. Svintsov V. I. Logika : textbook for universities. Moscow, Higher school, 1987. P. 132.

11. Glinkina G. V. Studying the creativity of A. P. Chekhov on the basis of identifying contradictions in his works // Creativity of A. P. Chekhov: nature, man, society : collection of materials of the Intern. scientific and practical conf. (Taganrog, 2017). Rostov-o/D., Foundation, 2018, P. 65.

12. Dialectical contradiction [Electronic resource]. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/130867> (date of visit: 10.03.2020).

13. Glinkina G. V., Kovel M. I., Mitruhina M. A. Formation of students' logical skills : educational and methodological guide ; Krasnoyarsk regional Institute of advanced training. Krasnoyarsk, 2020, P. 158.

14. Glinkina G. V. The development of students' reading literacy by means of the Method of dialectical learning in the study of various disciplines: educational and methodical manual ; Krasnoyarsk regional Institute of advanced training. Krasnoyarsk, 2018, P. 194.

15. Sorokin V. I. Theory of literature (initial course): a guide for teachers ; State educational and pedagogical publishing house of the Ministry of education of the RSFSR. Moscow, 1960. P. 103.

© Глинкина Г. В., 2020

УДК 373.1

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ ОБУЧАЕМЫХ КАК ОСНОВА ДОСТИЖЕНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Г. В. Глинкина, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии,
профессор Российской академии естествознания

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19
E-mail: glinkina@kipk.ru

Достижение предметных и метапредметных результатов рассматривается как педагогическая задача, которая стоит перед современным учителем. Раскрывается роль чтения учебных текстов и читательской грамотности в достижении планируемых результатов. Описаны группы читательских умений, формирование которых обеспечивает читательскую грамотность обучающихся и способствует их интеллектуальному развитию.

Ключевые слова: учебный текст, чтение, читательская грамотность, читательские умения, скорость чтения, предметные результаты, метапредметные результаты.

STUDENTS' READING LITERACY AS THE BASIS FOR ACHIEVING SUBJECT AND METASUBJECT RESULTS

G. V. Glinkina, Cand. of Sciences (Pedagogy),
associate Professor of Department of General and Special Pedagogy and Psychology,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Alexander Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: glinkina@kipk.ru

Achievement of subject and metasubject results is considered in the article as a pedagogical task that is faced by a modern teacher. The role of reading educational texts and reading literacy in achieving the planned results is revealed. Groups of reading skills are described, the formation of which provides students with reading literacy and contributes to their intellectual development.

Keyword: educational text, reading, reading literacy, reading skills, reading speed, subject results, metasubject results.

Реализация ФГОС нового поколения является для педагогов актуальной целью, которая может быть достигнута в процессе решения различных педагогических задач. Е. В. Шарохина, ссылаясь на труды Б. Г. Ананьева и Н. В. Кузьминой, определяет педагогическую задачу как цель, направленную на прогрессивные изменения знаний, отношений, умений ученика, а также дополняет данное понятие ещё двумя точками зрения: «педагогическая задача – это планируемые эффекты роста, развития, продвижения учащихся, в которых успешно проявляются их способности. Это некоторая модель педагогической ситуации, которая может изменяться в соответствии с логикой целей педагогического процесса» [1]. В действительности

все толкования понятия «педагогическая задача» могут пояснять его сущность и быть актуальными в период активного внедрения стандартов. Достижение обучаемыми предметных и метапредметных результатов также можно рассматривать как одну из педагогических задач, которые были поставлены перед педагогами в процессе реализации ФГОС, как начального общего образования, так и на ступенях основного и полного образования. Вторым раздел в новых стандартах каждой из перечисленных ступеней образования называется «*Требования к результатам освоения основной образовательной программы*», в нём не только перечисляются виды планируемых результатов (личностные, метапредметные и предметные), но и конкретизируются умения, являющиеся компонентным составом данных результатов [2, с. 8; 3, с. 7; 4, с. 8].

Прежде, чем рассматривать читательскую грамотность обучаемых как основу достижения ими предметных и метапредметных результатов, необходимо раскрыть особенности каждого вида результатов. Так, предметные результаты можно определить как систему знаний, являющихся отражением содержания определённого вида науки или области искусства; данные знания должны быть усвоены обучающимися в процессе изучения ими дисциплин. В итоге обучаемые будут владеть научной терминологией, присущей каждой учебной дисциплине, оперировать ключевыми понятиями и применять их в различных учебных ситуациях, в том числе и учебно-проектных и исследовательских. Также предметные результаты включают и определённые виды деятельности (специальные умения), способствующие получению новых знаний по соответствующим учебным предметам. Поэтому программа каждой учебной дисциплины включает перечень не только разделов, тем и понятий, но и предметных умений. Освоение содержания программы учебной дисциплины (совокупности знаний и умений) есть предметный результат.

Метапредметные результаты обучаемых следует понимать как совокупность освоенных межпредметных понятий и универсальных учебных действий (УУД), включающих *регулятивные, познавательные и коммуникативные умения*, которые обеспечивают овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу *умения учиться* в широком понимании данного умения [5, с. 11]. Среди перечисленных видов УУД особая роль отводится познавательным умениям, что объясняется их возможностью в большей степени развивать у обучаемых интеллектуальные способности. Во-первых, применение обучающимися познавательных УУД обеспечивает активность их мышления, повышает уровень их умственных усилий, во-вторых, данные действия улучшают качество усвоения предметных знаний, умений и навыков, а в целом формируют такие качества личности, как высокий уровень интеллектуального развития (мышление, память, речь), а также мотивацию к процессу познания, целеустремлённость, коммуникабельность и др. [6, с. 8]. Познавательные действия включают три группы умений: *общеучебные* и *логические*, а также *действия постановки и решения проблем*. Логические умения играют ведущую роль среди всех видов познавательных действий, так как считаются основой для формирования многих видов метапредметных умений, являющихся фундаментом разных видов грамотностей (читательской, математической, финансовой, естественнонаучной и др.), и позволяют освоить содержание любой учебной дисциплины.

Как предметные результаты включают определённые знания и умения, так и метапредметные результаты предусматривают метапредметные знания и умения. Если *метапредметные знания* – это система знаний о способах добывания (получения, выведения), структурирования и обобщения знаний по различным предметным областям, то *метапредметные умения* – умственные и практические действия, обеспечивающие развитие и анализ своей познавательной деятельности и управление ею, будь то анализ прочитанного произведения, написание сочинения, определение порядка и способа решения математической задачи, запоминание фактического материала по истории или планирование совместного лабораторного эксперимента по физике или химии [7, с. 67; 8, с. 281]. Данные умения в большей степени развивают способность познавать окружающий мир и самостоятельно изучать любую учеб-

ную дисциплину, независимо от того, к какой области знаний она относится – гуманитарной или естественнонаучной.

Анализируя проблему формирования читательской грамотности, целесообразно сначала раскрыть сущность *чтения* вообще, которое в теории речеведения понимается как вид речевой деятельности, направленной на смысловое восприятие графически зафиксированного текста, получение и переработку письменной информации [8]. Данное определение ориентирует педагогов на то, что важно не только научить школьников озвучивать записанный текст, механически воспроизводя звуки, сливая их в слова, а слова связывая в предложения, но и понимать прочитанное, используя мыслительные способности.

Все учебники, а также любой другой дидактический материал по различным учебным дисциплинам, который педагоги могут использовать в процессе обучения, в основном представляют собой совокупность текстов, отражающих предметное содержание (это система понятий, теорий, взглядов, фактов, которая должна быть усвоена учащимися) [5]. Так, в учебниках по русскому языку содержатся тексты теоретического характера, позволяющие усвоить систему лингвистических понятий по разделам языкознания (фонетика, графика, лексика, морфология и др.), и тексты упражнений с заданиями к ним, выполняя которые, учащиеся овладевают и лингвистическими умениями (определять состав слов и предложений, устанавливать виды звуков речи, морфем, слов, предложений, осуществлять фонетический, морфологический, словообразовательный анализ слов, синтаксический разбор словосочетаний и предложений и т. п.). В учебниках математики также находим теоретические тексты, содержащие математические понятия, теоремы, законы, формулы, применяя которые, учащиеся могут решать задачи и выполнять различные практические задания, тоже сформулированные в виде небольших текстов и развивающие математические умения (решать уравнения и неравенства, сравнивать числа и величины, определять вид конкретной задачи и способ её решения, распознавать и чертить геометрические фигуры, вычислять их периметр, площадь, объём и др.). Учебники истории содержат тексты о развитии человеческого общества, о событиях разных эпох, чтение которых позволяет учащимся осознать причины их возникновения и результаты, особенности и последствия, проанализировать и оценить роль конкретных личностей в истории и многое другое. Аналогично и по другим учебным дисциплинам, включая литературу, физику, биологию, химию, обществознание и даже музыку, изобразительное искусство, основы безопасности жизнедеятельности, технологию, физкультуру, учебники состоят из теоретических (научных) текстов – разделов, параграфов, заданий и вопросов, понятийных словарей и приложений. Все эти тексты могут быть изучены школьниками только посредством чтения и применения умений, являющихся компонентами читательской грамотности, а предметные знания могут быть сформированы в процессе переработки информации, содержащейся в изучаемых текстах, посредством выполнения определённых заданий, которые способствуют развитию умений, как предметных, так и метапредметных, конечно, в большей степени познавательных УУД.

Краевые диагностические работы по читательской грамотности, проводимые ежегодно в школах Красноярского края в 6 классах, организуются с целью охарактеризовать индивидуальный уровень сформированности у школьников таких метапредметных результатов обучения, как читательская грамотность, на основе анализа способности применить отдельные познавательные УУД при работе с текстами. Диагностическая работа состоит из четырёх частей, каждая из которых представляет одну из образовательных областей (математику, русский язык, естествознание и обществознание/ историю). В каждой части даётся информация в виде текста и ряд заданий, связанных с этой информацией. Данная диагностическая работа позволяет определить уровень сформированности у обучающихся трех групп читательских метапредметных умений:

– *общее понимание текста, ориентация в тексте* (умения читать тексты, понимая общее содержание, устанавливая связи между компонентами текста, находить и извлекать информацию, представленную в явном виде);

– глубокое и детальное понимание содержания и формы текста (умения обобщать и интерпретировать информацию, проверять и формулировать на её основе утверждения, делать выводы и обобщения, анализ данных, представленных в разной форме);

– использование информации из текста для различных целей (умение применять информацию, представленную разными способами (текст, таблица, краткая запись) для решения различных житейских и учебно-познавательных задач) [9].

Не случайно данные группы умений проверяются с помощью текстов из области разных учебных дисциплин. Так, например, в текущем учебном году для диагностики читательской грамотности использовались тексты: *по русскому языку* по темам «Фразеологизм на фразеологизм», «О вежливости», *по математике* – «Математическое искусство», «Красота или наука?», *по естествознанию* – «Грибы дикие и домашние», «Гидропоника – будущее сельского хозяйства», *по истории* – «Великий шёлковый путь», «Сибирский речной путь».

Как правило, тексты содержат информацию, с которой шестиклассники ранее не встречались или фрагментарно, бессистемно сталкивались при изучении указанных дисциплин, чтобы, выполняя задания к текстам, они в меньшей степени могли пользоваться ранее приобретёнными знаниями, а опирались на факты и сведения, содержащиеся в только что самостоятельно прочитанных текстах. На протяжении нескольких лет шестиклассники на низком уровне справляются с заданиями, в которых нужно применить такие читательские умения, как:

– осознанно выбирать из текста информацию, представленную в явном или скрытом виде, проверяя себя по тексту;

– преобразовывать информацию, представленную в одной форме, в другой вид или другим способом;

– анализировать информацию, интерпретировать её в соответствии с заданием;

– записывать ответ посредством формулирования суждения, коротко и конкретно, не переписывая весь фрагмент текста, относящийся к заданию и содержащий ключевые слова из вопроса;

– конструировать определение нового понятия из найденных в тексте существенных признаков (родового и видовых) на основе знания общей логической структуры определения понятий;

– распознавать существенные и несущественные признаки (свойства) понятий и предметов, описанных в тексте, а также выделять необходимую и избыточную информацию;

– формулировать ответ в необходимой грамматической форме, указанной в задании (в нужном числе, падеже и т. п.);

– обобщать факты и сведения, указанные в разных предложениях и даже частях текста, в одном высказывании;

– находить в тексте слова, близкие по лексическому значению (синонимы), обосновывать их синонимичность;

– обнаруживать и использовать информацию, размещённую в примечаниях и ссылках, для выполнения заданий;

– сравнивать описанные в тексте предметы и явления, самостоятельно выявляя признаки для сравнения, а не искать их в качестве готовых фактов.

Одна из причин низкого уровня читательской грамотности кроется в неумении школьников осознанно читать текст и удерживать информацию в своём сознании с помощью логических и семантических связей. Вторая причина – неточное извлечение обучаемыми информации из текста; третья – несогласованность ответа с заданием (вопрос об одном, а ответ о другом, т. е. не по существу вопроса), что часто связано с непониманием сути вопроса. Четвёртая причина обнаруживается в том, что ученики испытывают значительные трудности в формулировании письменного ответа на задания, что объясняется отсутствием на уроках требований учителя записать ответ в виде суждения или цепочки суждений, на уроках

по-прежнему преобладает устная и фронтальная работа, поэтому данное умение пока ещё не достигло необходимого уровня. Эти же факторы отрицательно влияют и на предметные результаты, когда школьники изучают тексты учебников.

С точки зрения сформированности умений, чтение может оцениваться ещё по *степени беглости, выразительности, сознательности*. Цель обучения чтению в школе заключается в том, чтобы научить школьников рациональным приёмам восприятия и переработки информации, заключённой в текстах различного характера в зависимости от содержания и коммуникативной задачи. Как уже отмечалось выше, умение читать предполагает *овладение техникой чтения*, т. е. правильным озвучиванием текста, записанного в определённой графической системе, и умением осмыслить прочитанное. Наиболее существенными чертами *зрелого (хорошего) чтения* являются следующие: *высокая скорость чтения*, что обусловлено автоматизмом обработки воспринимаемого печатного материала; *гибкость чтения*, т. е. умение читать с разной скоростью в зависимости от речевой ситуации, и *осознанность чтения*, что обеспечивается *пониманием текста*. Перечисленные свойства чтения влияют на уровень освоения обучающимися предметного содержания учебных дисциплин и степень развития метапредметных умений (предметных и метапредметных результатов).

Скорость чтения – критерий уровня развития умения читать, позволяющего переводить текст, графически закодированный с помощью буквенных или других символов, в звуковую речь, и отражающего количество слов, прочитанных в единицу времени – минуту (Львов М. Р.) [10, с. 150]. Так, выпускники начальной школы должны читать со скоростью не менее 120 слов в минуту, чтобы на ступени основной школы успешно усваивать материал по всем учебным дисциплинам и развивать метапредметные умения до более высокого уровня. А в основной школе ученики 5–8 классов, имеющие скорость чтения 100–110 слов в минуту, и ученики 9–11 классов, читающие 11–130 слов в минуту, обречены на статус «троечников». Чтобы учиться на «4» и «5» (быть «ударниками»), ученики 5–8 классов, должны иметь скорость чтения до 130 слов в минуту, а старшеклассники – до 150. Наивысшие достижения могут иметь «отличники», читающие в 5–8 классах до 150 слов в минуту, а в 9–11 классах – до 180. Выпускники средней школы и студенты вузов могут быть успешными при чтении от 180 до 240 слов в минуту. Такие требования возникли не на пустом месте, а в процессе исследований [5, с. 23]. Главный вывод этих исследований – скорость чтения обеспечивает базис умения учиться и относится к метапредметным показателям.

Несмотря на то, что чтение относится к категории элементарных учебных умений, формируемых в начальной школе на уроках обучения грамоте, параллельно данное умение позволяет первоклассникам изучать математику, окружающий мир, а со второго класса ещё русский и иностранный языки. Преобладающими компонентами содержания учебников по всем дисциплинам являются тексты. На уроках математики условие и вопрос задачи или другого практического задания надо прочитать, понять, установить связи между данным и искомым, отразить анализ задания в виде краткой записи или схемы и записать решение и ответ, что тоже требует чтения и комментирования. Учебник по предмету «Окружающий мир» – единство текстов и иллюстраций к ним. Из-за своей многофункциональности чтение становится метапредметным умением, названным в документах ФГОС *смысловым чтением*, которое выполняет важную функцию при изучении текстов любой дисциплины, в том числе и в основной и старшей школе. Так, единая картина мира формируется у обучаемых в процессе смыслового чтения на уроках физики. Осознанность чтения, способность устанавливать различные связи между компонентами текста обеспечивают развитие умений решать расчётные и логические задачи, выбирать рациональный алгоритм выполнения заданий, применять формулы и др. На уроках географии школьники, читая текст учебника, должны одновременно изучать фотографии, таблицы, схемы, графики, карты (или атласы, глобус), которые тоже надо уметь «читать», раскодировав условные обозначения и связывая получен-

ную информацию в виде своих вторичных текстов. Аналогично может быть представлена роль смыслового чтения как метапредметного умения на уроках всех других учебных дисциплин, независимо от ступени обучения.

Ученик, понимающий читаемый текст, способен выражать осознание прочитанного или услышанного учебного текста в логических формах – в виде понятий или суждений, а также умозаключений. Учёные, занимавшиеся проблемой формирования у школьников навыков осознанного чтения (Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Добраев Л. П., Ипполитова Н. А., Ладыженская Т. А., Рамзаева Т. Г., Фоломкина С. К. и др.), отмечают, что *высокая скорость и гибкость чтения* являются базой (основой) формирования многих других умений, необходимых для осуществления процесса осознанного чтения [8, с. 283]:

- *сосредоточить внимание на определённых фактах и вопросах содержания текста;*
- *предвидеть в процессе чтения то, что будет сказано далее (формулировать гипотезу);*
- *определить ключевые места текста;*
- *распознать основную и второстепенную информацию;*
- *формулировать основную мысль отдельного высказывания и всего текста;*
- *определить логику изложения информации в тексте, связь абзацев и других частей;*
- *анализировать структуру текста (находить текстовый субъект и его предикат);*
- *устанавливать хронологию событий, последовательность чьих-либо действий и др.*

Следовательно, при планировании работы с учебными текстами, которые ученикам предстоит читать, учитель должен чётко осознавать те задачи (*познавательные и коммуникативные*) и функции чтения (*познавательная, регулятивная и ценностно-ориентировочная*), которые будут определять характер восприятия текста школьником и особенности заданий, которые ему необходимо будет выполнить во время или после чтения текста. *Познавательная функция* текста реализуется в процессе получения информации о мире, людях, фактах, явлениях действительности и др. в зависимости от темы урока. *Регулятивная функция* направлена на управление практической деятельностью учащихся, на развитие их опыта. *Ценностно-ориентационная функция* чтения связана с эмоциональной сферой человека, воздействием на чувства читателя, повышением культурного уровня [11].

Определение понятия «*читательская грамотность*» появилось в дидактике в связи с проведением международных исследований PISA и раскрывается как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [12, с. 14]. Опираясь на чтение, как на основной вид учебной деятельности, у обучающихся должны быть сформированы специальные читательские умения, которые необходимы для полноценной работы с любыми текстами (научными и художественными), что обеспечивает развитие читательской грамотности.

Сотрудники Центра измерений в образовании (г. Москва) под научным руководством Г. С. Ковалёвой представили перечень умений, являющихся операциональным составом читательской грамотности, и опубликовали его в пособии для учителей «Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс» [12]. Из-за большого объёма таблицы, содержащей указанный перечень, нецелесообразно помещать её в данной статье. Этот перечень умений был разработан коллективом авторов на основе требований к работе с текстом в примерных программах начальной и основной школы. Умения сгруппированы в блоки в соответствии с основными видами действий при работе с текстами: поиск информации и понимание прочитанного; преобразование и интерпретация информации; оценка информации.

Необходимо отметить, что одни умения соответствуют базовому уровню, другие повышенному, что наглядно демонстрирует таблица с перечнем умений [12; 5]. Анализ и сравнение данных умений (операционального состава читательской грамотности) для начальной и основной школы позволяет сделать вывод, что они определены по принципу матрёшки,

так как умения, формируемые на ступени начальной школы, являются элементарными, системообразующими в развитии умения учиться, а на ступени основной школы эти умения используются, доводятся до более высокого уровня развития, усложняются и дополняются. Усложнение умений (и требований соответственно) от начальной школы к основной проявляется не только в перечне умений, но и в усложнении содержания предлагаемых для чтения текстов (в соответствии с возрастными особенностями обучающихся, учебной дисциплиной, темой урока, количеством взглядов учёных или писателей, наличием не одного, а нескольких противоречий и др.), увеличении объёма текстов, усложнении и увеличении количества заданий к тексту, необходимости задействовать больший круг личного опыта и интересов обучающихся.

Особо необходимо отметить, что смысловое чтение является важнейшим видом учебной деятельности, низкий уровень его развития может стать одной из основных причин неуспеваемости обучающихся, как в начальной, так и в средней и старшей школе. Умения, обеспечивающие смысловое чтение текстов при изучении различных дисциплин, в совокупности должны обеспечить читательскую грамотность [5, с. 35], а данный вид грамотности способствует достижению как предметных, так и метапредметных результатов.

Библиографические ссылки

1. Шарохина Е. В. Педагогика: конспект лекций. Педагогическая задача [Электронный ресурс]. URL: <https://psy.wikireading.ru/2776> (дата обращения: 13.03.2020).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / МОиН РФ. 2-е изд. М. : Просвещение, 2011. С. 8.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / МОиН РФ. М. : Просвещение, 2014. С. 7.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт полного общего образования / МОиН РФ. М. : Просвещение, 2013. С. 8.
5. Глинкина Г. В. Развитие у обучающихся читательской грамотности средствами диалектического обучения при изучении различных дисциплин : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2018. 196 с. С. 11.
6. Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А. Формирование у обучающихся логических умений : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2020. С. 8.
7. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М. : Просвещение, 2011. С. 67.
8. Педагогическое речеведение : сл.-справ. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта ; Наука, 1998. С. 281.
9. Спецификация краевой диагностической работы для оценки сформированности метапредметных умений (читательской грамотности) учащихся 6-х классов [Электронный ресурс]. URL: <https://coko24.ru/> (дата обращения: 10.06.2018).
10. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студ. пед. инт. по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». М. : Просвещение, 1988. С. 150.
11. РИА Новости. Международные исследования показали рост грамотности 15-летних россиян [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20161206/1482946511.html> (дата обращения: 12.06.2016).
12. Метапредметные результаты: Стандартизированные материалы для промежуточной аттестации: 5 класс : пособие для учителя / Г. С. Ковалёва и др. М. : СПб. : Просвещение, 2014. С. 14.

References

1. Sharohina E. V. Pedagogy: lecture notes. Pedagogical task [Electronic resource]. URL: <https://psy.wikireading.ru/2776> (date of visit: 13.03.2020).
2. Federal state educational standard for primary General education / The Ministry of education and science of the Russian Federation. Moscow, Education, 2011, P. 8.
3. Federal state educational standard of basic General education / The Ministry of education and science of the Russian Federation. Moscow, Education, 2014, P. 7.
4. Federal state educational standard for complete General education / The Ministry of education and science of the Russian Federation. Moscow, Education, 2013, P. 8.
5. Glinkina G. V. The development of students' reading literacy by means of the Method of dialectical learning in the study of various disciplines: educational and methodical manual ; Krasnoyarsk regional Institute of advanced training. Krasnoyarsk, 2018, P. 11.
6. Glinkina G. V., Kovel M. I., Mitruhin M. A. Formation of students' logical skills : educational and methodological guide ; Krasnoyarsk regional Institute of advanced training. Krasnoyarsk, 2020. P. 8.
7. The fundamental core of the content of General education / edited by V. V. Kozlov and A. M. Kondakov. Moscow, Education, 2011, P. 67.
8. Pedagogical speech. Dictionary-reference. ed. by T. A. Ladyzhensky and K. A. Michalski; comp. A. A. Knyazkov. Moscow, Flinta, Science, 1998, P. 281.
9. Specification of regional diagnostic work to assess the formation of metasubject skills (reading literacy) of students in grades 6 [Electronic resource]. URL: <https://coko24.ru/> (date of visit: 10.06.2018).
10. Lvov M. R. Language dictionary-reference guide: a textbook for students of pedagogical institutes in the specialty No. 2101 "Russian language and literature". Moscow, Education, 1988, P. 150.
11. RIA News. International studies have shown an increase in the literacy rate of 15-year-olds in Russia [Electronic resource]. URL: <https://ria.ru/20161206/1482946511.html> (date of visit: 12.06.2016).
12. Metasubject results: Standardized materials for intermediate certification: grade 5: teacher's guide / G. S. Kovaleva et al. Moscow, St. Petersburg, Education, 2014, P. 14

© Глинкина Г. В., 2020

УДК 37.016:159.924.24-057.87

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА МОДЕРНИЗАЦИИ И ОПЕРАЦИОНАЛИЗАЦИИ ТЕОРИИ Л. С. ВЫГОТСКОГО О ЗОНАХ РАЗВИТИЯ

В. Г. Ермаков, доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, доцент

Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины
Республика Беларусь, 246019, г. Гомель, ул. Советская, 104
E-mail: vgermakov@gmail.com

Указаны пути модернизации теории Л. С. Выготского о зонах развития и способы операционализации её применения на разных ступенях образования.

Ключевые слова: методология, развивающее обучение, теория Л. С. Выготского, зона ближайшего развития, синергетика.

METHODOLOGICAL BASIS FOR MODERNIZATION AND OPERATIONALIZATION OF THE THEORY OF L. S. VUGOTSKY ON DEVELOPMENT ZONES

V. G. Ermakov, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Cand. of Sciences (Physico-mathematical), associate Professor

Francisk Skorina Gomel State University,
104, Sovetskaya Str., Gomel, 246019, Republic of Belarus
E-mail: vgermakov@gmail.com

The article describes the ways of modernizing the theory of L. S. Vygotsky on development zones and ways of operationalizing its application at different levels of education.

Keywords: methodology, developing training, theory of L. S. Vygotsky, zone of nearest development, synergetics.

Давно сказано, что «ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Однако такая расстановка приоритетов ещё не даёт ответа на сопутствующие вопросы: можно ли «зажечь» учащегося, сделать его субъектом познания без усвоения имеющегося корпуса знаний, возможно ли полноценное усвоение знаний без того, чтобы по-настоящему стать субъектом познания? Сложность взаимосвязи между названными двумя гранями образовательного процесса имеет объективную причину – усиливающийся разрыв между исходным потенциалом ребёнка, начинающего жизнь, и стремительно растущим объёмом «предметного тела» цивилизации. Очевидно, в условиях обострения противоречия между личностью и культурой поисковая активность индивида исчерпывается достаточно быстро, поэтому её поддержка и развитие должны оставаться и остаются постоянной заботой педагогов. Характерно, что положение «самостоятельность – средство и одновременно результат образования» было сформулировано и обосновано А. Дистервегом именно в XIX столетии, то есть тогда, когда имел место взрывной рост научного знания, под влиянием которого происходила дифференциация науки и образования. Сопоставление этих событий показывает, что помощь индивиду как самому слабому звену образовательного процесса оказывалась всеми доступными средствами – и новой системной организацией знания, и привлечением внимания педагогов к проблеме самостоятельности и субъектности познания.

В XX столетии понадобились более тонкие инструменты исследования и разрешения этой проблемы. К их числу можно отнести и учение Л. С. Выготского о зоне ближайшего развития (ЗБР) и подражании. Понятие ЗБР позволило понять причину неожиданного порой ускорения в развитии того или иного ребёнка по отношению к другим детям, с которыми у него ранее была такая же зона актуального развития. Зону ближайшего развития ребёнка автор определил через «расхождение между уровнями решения задач, доступных под руководством, при помощи взрослых и в самостоятельной деятельности» [1, с. 385].

Последствия от этой, незначительной на первый взгляд, теоретической новации оказались весьма существенными. Во-первых, она позволила убедиться в наличии сложных переходных процессов в развитии индивида и открыла путь к учёту при оценке состояния развития не только созревших, но и созревающих функций. Во-вторых, участие педагога в деятельности ребёнка, подлежащей оценке, ознаменовало решительный переход к парадигме исследований, которую отличает отказ от концепции «стороннего наблюдателя». Для сравнения заметим, что специалисты в области квантовой механики тоже были вынуждены отказаться от этой концепции, поскольку явления микромира удаётся изучать только в неразрывной связи с взаимодействующим с ними макроприбором. Мощные ускорители заряженных частиц наглядно демонстрируют, что чем глубже мы хотим проникнуть в тайны микромира, тем энергетически более насыщенным должно быть взаимодействие макроприбора с изучаемыми явлениями. В главе 1 книги [2] Ю. Г. Марков по этому поводу пишет: «Представление микрообъектов в виде замкнутой модели теоретически несостоятельно. Это как раз и выражается в боровской трактовке принципа дополнительности, указывающей на тесную взаимосвязь микрообъекта с макроприборами. Макроприбор выступает в сущности как своего рода среда, которую невозможно игнорировать при рассмотрении элементарных частиц. Целостные свойства последних – это свойства отношения «частица – среда». (...) Этим же объясняется и ограниченность классических систем понятий, всецело ориентированных на структурный анализ и замкнутое представление физических систем и поэтому неприемлемых для квантовой механики».

В сфере образования заведомо незамкнутой является, например, теория текущего контроля. Главная причина такого положения дел состоит в том, что «знания ученика – это его «внутреннее состояние», структура, которая не может быть оценена непосредственно, а должна быть предварительно выражена (объективизирована) в виде действий, доступных внешнему наблюдению и измерению» [3, с. 120]. Но объективизация «внутреннего состояния» возможна только в виде реакции ученика на то или иное внешнее воздействие и потому в немалой степени зависит от качества (топологии) данного воздействия. В этой ситуации считать педагога, осуществляющего оценку, «сторонним наблюдателем» невозможно.

Кроме того, «знания, подлежащие контролю, в большинстве случаев имеют более сложную и гибкую структуру, оценка которой предполагает воспроизведение не только на уровне копирования (репродукции), но и проверки способности к различного рода трансформациям (понимание, интерпретация, использование в нестандартных ситуациях)» (там же). Задача запуска этих трансформаций, а также их выявление и сравнение с каким-либо эталоном особенно трудны, так как всё это должно происходить непосредственно в процессе оценивания, то есть именно в момент «созревания» новых интеллектуальных возможностей. Очевидно, эти цели достижимы только в рамках эвристического подхода к обучению, стимулирующего это «созревание», и опять-таки при прямом участии педагога в совместной деятельности, которую он и оценивает.

Данные сопоставления помогают понять, что рассматриваемая новация Л. С. Выготского глубоко затрагивает большой массив сложных вопросов и проблем образования, так что теорию о зонах развития тоже нельзя считать замкнутой. По этой же причине анализ её различных интерпретаций, а также условий, способов и области её корректного использования в прошлом и настоящем представляется актуальной исследовательской задачей.

Решение этой задачи начнём с реплики Л.С. Выготского по поводу ключевого положения теории. По его словам, «зону ближайшего развития мы определили как такой показатель ума, который основывается на том, что ребёнок умеет делать под руководством. (...) Анализ зоны ближайшего развития делается великолепным средством не только для прогноза судьбы умственного развития и динамики относительной успешности в школе, но и для комплектования класса» [3, с. 406]. Особо отметим тот факт, что в этом эпизоде речь идёт не о проявлении ума учащимся в отдельно взятом эпизоде диагностического мероприятия, а, скорее, о некоем универсальном, инвариантном показателе ума, который можно положить даже в основу комплектования класса. Однако предположение о том, что несмотря на интенсивный учебный процесс различия между учащимися по этому показателю будут сохраняться достаточно долго, равнозначно заявке на отыскание едва ли не врождённых и не изменяемых свойств индивида. На фоне печальной судьбы исследования, начатого А. Бине и Т. Симоном и длившегося целое столетие, сама возможность такого понимания и таких выводов настораживает.

Заметим, что названные авторы намеревались найти способ выявления медленно обучающихся детей на ранних этапах обучения чтобы обеспечить им специальное коррективное обучение. М. Коул отметил, что поначалу они ориентировались на определение, согласно которому интеллект «это – способность к суждению, иначе называемая здравым смыслом, практическое чутье, инициатива, способность приспосабливаться к обстоятельствам. Хорошо судить, хорошо понимать, хорошо рассуждать – это сущностные деятельности интеллекта» [4, с. 70]. Однако трудности практического выявления этих качеств привели к изменению исходных целей и представлений. «Люди, – писал М. Коул, – не захотели оставаться в пределах, предусмотренных методологией. (...) Также были проигнорированы предупреждения А. Бине и Т. Симона о проблемах, возникающих при тестировании детей с различным культурным опытом» [4, с. 71]. М. Коул привёл также слова Ф. Гудинафа о том, что «нарастающая волна интереса к тестам интеллекта смела все дамы научной осторожности», и утверждение С. Бердса: «Под интеллектом психолог понимает врождённую общую умственную способность. Она наследуется или по крайней мере врождённа, а не обязана обучению или тренировке» [4, с. 72]. Таким образом, вину за неудачи в длившихся целое столетие попытках решить острую и актуальную проблему образования исследователи фактически переложили на самих учащихся, на их биологию! Более того, на основании этих результатов поиска, далёких от идеалов гуманизма, во многих странах как раз и происходит комплектование классов – якобы по способностям учащихся.

Главный недостаток этого подхода Л. С. Выготский выразил так: «При определении умственного возраста с помощью тестов мы почти всегда и имеем дело с уровнем актуального развития» [1, с. 384]. В то же время, согласно его теории о зоне ближайшего развития, «для динамики умственного развития и для школьной успешности не столько существенны функции, созревшие на сегодняшний день, которые являются не больше, как предпосылкой, как функции, находящиеся в стадии созревания» [1, с. 402]. Это изменение в подходе к диагностике является принципиально важным по многим причинам. В частности, потому что «стадия созревания» функций возникает именно при встрече учащегося с учебной задачей, которая выходит за рамки его наличных возможностей и этим делает актуальной «помощь взрослого». В этой ситуации учащемуся как раз и нужны те качества мышления, которые были упомянуты А. Бине и Т. Симоном на начальной – ещё гуманистически ориентированной – стадии их исследования. В этом плане теоретические новации Л. С. Выготского действительно являются прорывными, поскольку указывают путь решения острой проблемы без отхода от принципов гуманизма. Однако вопрос о достаточности оснований для экстраполяции краткосрочной, разовой диагностики ЗБР ребёнка на длительный период обучения пока остаётся без ответа.

Сомнения в надёжности такой экстраполяции подкрепляются также следующим эпизодом из педагогической практики автора этой статьи. Речь идёт о резком и неожиданном

изменении, которое произошло с учениками второго класса в середине учебного года. Состав учеников в этом классе был очень хорошим по многим параметрам, безусловно, талантливая учительница постоянно создавала на уроках творческую атмосферу, в этом классе проводились и авторские занятия по математике, одно из которых, нацеленное на ускоренную пропедевтику десятичной формы записи чисел, детально описано в статье [5, с. 44]. По сумме названных обстоятельств ученики стали заниматься по учебникам математики для третьего класса, то есть у них сформировался запас времени в целый год. Тем не менее, однажды учительница попросила прийти в класс, чтобы попытаться понять, почему «все дети в этом классе вдруг разом поглупели». Видимых причин для такого глубокого падения не было. Но поскольку оно всё-таки произошло, к гипотезе о возможности длительного инерциального развития процесса даже с хорошими начальными данными нужно относиться с повышенной осторожностью. Показательны дальнейшие события в этом примере.

Ключ к разгадке произошедшего сбоя дала ещё одна просьба учительницы – провести авторское занятие с опорой на учебник, используемый в классе. Выяснилось, что при внешнем разнообразии формулировок все задачи в учебнике по сути были вариациями одной-двух простейших задач. Благодаря своей активности дети сумели выработать шаблон для их решения и стали пользоваться им при встрече со следующими задачами в учебнике, то есть стали действовать формально и бездумно. Но, как известно, формальный подход сам по себе очень опасен. В частности, из-за него формируются превратные представления о понятиях и связях между ними, память перегружается второстепенными фактами, полученные знания не функциональны. Не поглупеть в этой ситуации почти невозможно.

Определив таким образом наиболее вероятную причину наступившего спада в учебной деятельности в данном конкретном классе, построить корректирующее занятие было уже несложно. Расшифровка его магнитофонной записи приведена в монографии [6, с. 123–130]. После небольшой разминки в решении простых, но нестандартных задач ученикам была предложена задача, для решения которой требовалось выполнить 9 однотипных действий. Из-за такого количества шагов их долгие попытки угадать ответ ни к чему не приводили. Вволю поупражнявшись в применении своей прежней стратегии решения задач, они всё-таки сообразили, что нужно ставить промежуточные вопросы и находить на них ответы. Попутно им понадобилось улучшить навыки в умножении, для удобства записи текущих результатов ими была «изобретена» степень числа и т. д.

Через неделю состоялся второй аналогичный урок, в котором дети решали задачи, являвшиеся вариациями тех, что были на первом занятии. Главным событием этого урока стал окончательный отказ детей от примитивных установок на угадывание ответов и возвращение к позабытой ими стратегии искать ответы самостоятельно и непредвзято, опираясь на весь имеющийся у них опыт. Без помощи взрослых тут дело не обошлось, но она была косвенной и выражалась в малой дистанции между новыми задачами и решёнными ранее. Учащиеся самостоятельно шли по более-менее знакомой тропе. Особых знаний и навыков у них не прибавилось, но зато они пережили яркие эмоции от успешности применения более сложного варианта поиска решений, что стало важной опорой при встрече с другими препятствиями.

Спустя неделю было проведено третье занятие корректирующего цикла, оказавшееся заключительным. Оно тоже описано в монографии [6, с. 131–141]. На нём дети решали задачу № 32 «Гусеница» из книги Е. И. Игнатьева «Математическая смекалка» (М. : Омега, 1994). Задача была выбрана без всякого умысла, с единственной целью оценить поведение детей перед непривычным заданием. С опорой на некоторое количество наводящих вопросов учащиеся задачу решили. После окончания этого урока они выразили желание продолжить занятие математикой на следующем уроке и без перерыва. Обсуждались также планы на продолжение занятия после уроков, на следующий день и даже в выходной день. Данный всплеск позитивных эмоций показывает, что после пережитого успеха новые занятия

и возможные новые напряжения, связанные с решением трудных задач, перестали оцениваться детьми с негативных позиций.

Ближайшие последствия этих уроков проявились двояко. Во-первых, резко изменился стиль детских сочинений. Если раньше в процессе обсуждения темы сочинения дети, как правило, выбирали какую-то одну идею и писали 32 похожих друг на друга работы, то после описанных уроков, обсуждения новых тем стали более бурными, каждый старался убедить остальных в том, что его идея самая хорошая, однако никто никого уговорить уже не мог и в итоге получалось 32 разных сочинения. Во-вторых, дети в целом стали активнее на уроках и даже выносливее. «Они начали отзываться на интересные предложения и на четвертых, и на пятых, и на шестых уроках, чего раньше не было», – отметила учительница.

Следующее занятие автора в этом классе было проведено без всякой подготовки через 15 месяцев – по просьбе работника управления образованием. Учительница и дети заранее не были предупреждены, но ученики быстро вспомнили задачу из первого корректирующего урока, решили её в более сложном варианте, а затем на этой основе приступили к оценке числа зёрен на последней клетке шахматной доски, на которые претендовал изобретатель шахмат. Удивительно, но дети догадались выразить это число в виде степени двойки, затем представили её произведением степеней с меньшими показателями, попробовали оценить вес зерна и длину поезда, который мог бы его перевезти. Попутно понадобилось вспоминать радиус Земли, вычислять длину экватора и т. д. Почти все дети принимали в этих исследованиях деятельное участие, активно искали способы вычислений, чем подтвердили хорошую выживаемость приобретенного ранее опыта и продемонстрировали его прирост. Других авторских занятий в этом классе до окончания начальной школы не было.

Итоговую (директорскую) контрольную работу по математике в конце четвёртого класса 25 учеников из 30 выполнили на «отлично». По мнению учительницы, этот результат был обусловлен занятиями, проведёнными в середине второго класса. «Мы научились решать задачи после задачи о гусенице, ползущей по дереву», – сказала она.

Вторая часть описываемых событий очень хорошо согласуется с теорией Л. С. Выготского. В частности, он писал, что «часто при помощи самых ничтожных доз вмешательства мы достигаем крупнейших результатов» [1, с. 344]. Столь значительный и нарастающий в течение двух с половиной лет эффект от трёх корректирующих занятий действительно можно считать крупнейшим результатом ничтожного по объёму вмешательства. Заметим, что помощь учащимся в рассмотренном случае заключалась в основном в предоставлении учащимся достаточного времени для раздумий и в активной оппозиции их вариантам решения задачи.

В книге Л. С. Выготского сказано: «Уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день, а зона ближайшего развития характеризует умственное развитие на завтрашний день» [1, с. 400]. Верно ли это утверждение по отношению к рассмотренному примеру? Легко видеть, что зона актуального развития учащихся на начало корректирующих уроков оказалась практически нулевой – и по содержанию материала, и по степени его осмысления. Поэтому она не могла дать столь значительные и долгие последствия. Авторские занятия эту зону изменили мало, но сделали учащихся более чуткими к малейшим подсказкам и наводящим вопросам педагога, к идеям своих товарищей и к своим собственным. В этом смысле данные занятия сформировали хорошую зону ближайшего развития, а с ней и «умственное развитие на завтрашний день».

Тем не менее, спад, случившийся всего лишь из-за невысокого качества используемого учебника, оставляет открытым вопрос о том, как однажды сформированная ЗБР может характеризовать умственное развитие на большое количество дней вперёд. Разумеется, о каком-либо механическом переносе ЗБР во времени не может быть и речи. Л. С. Выготский подчёркивал, что «между процессами развития и обучением устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые нельзя охватить единой, наперёд данной, априорной

умозрительной формулой» [1, с. 390]. При такой динамике зависимостей между процессами обучения и развитием скорее следовало ожидать случайного спада, а не высокой стабильности в достижении поставленных целей.

На возможный ответ навела реплика учительницы, приведённая выше и оказавшаяся на удивление очень точной. По её словам, дети научились решать задачи ПОСЛЕ решения задачи о гусенице. На фоне недавнего для учащихся провала новая стратегия поиска с опорой на свои силы могла стать и стала более привлекательной, так как поддерживала высокую самооценку и укрепляла психологическую и содержательную базу для дальнейшей учёбы. В свою очередь, переплетение эмоциональной и интеллектуальной составляющих учебного процесса помогало учащимся вырабатывать требуемые навыки по ходу дела и в меру необходимости. Отсюда следует, что длительное влияние ничтожно малого воздействия определяется не силой, а топологией воздействия, его производными, относящимися к психологической стороне дела.

На этом выводе в анализе диагностической и прогностической силы зоны ближайшего развития ребёнка хотелось бы поставить точку, но поступить так мешает история этого класса в период перед срывом. Уже в начале первого года обучения на авторском занятии дети вполне успешно участвовали в разгадке вопроса о наличии языка у муравьев, опираясь при этом на описание эксперимента, проведённого Ж. И. Резниковой и Б. Я. Рябко (Природа, 1988, № 6). На волне возникшего у них исследовательского азарта на восьмом авторском уроке они вплотную подошли к решению задачи, сформулированной в векторной форме. В первом полугодии второго класса для закрепления сформированных у них представлений о десятичной форме записи чисел им было предложено вычислить количество песчинок в кубе со стороной 1 м. Песок на листе бумаги, лупа, линейка и куб из проволоки требуемого размера им были даны. С помощью наводящих вопросов педагога они – пусть и с сильными допущениями с задачей справились. Таким образом, их ЗБР была значительной и позволяла наращивать сложность решаемых ими задач, что вылилось и в переходе на учебники следующего класса. Но через несколько месяцев после этого «разом поглупели».

Продолжая защищать рассматриваемое положение теории, можно было бы предположить, что ЗБР, сформированная автором при помощи эвристического подхода к обучению, была слишком специализированной и не превращалась впоследствии в зону актуального развития. Но однажды Илья четырёх с половиной лет, который в детском саду под руководством автора впервые строил (и построил) развёртку куба и сам куб, пришёл домой и увидел, что его брат первоклассник с мамой никак не могут построить развёртку куба. Понаблюдав за ними, он сказал: «Если вы мне дадите квадрат из картона, я вам помогу». И помог, объяснив все шаги маме и брату, то есть его ЗБР быстро превратилась в зону актуального развития.

Эти примеры дают основание поступить в духе афоризма П. Л. Капицы, который сказал: «Нужно что-то переделать: либо теорию, либо эксперимент. Теорию переделать легче». Для преодоления нестыковок теории с практикой нам тоже стоит смягчить тезис Л. С. Выготского о том, что «анализ зоны ближайшего развития делается великолепным средством не только для прогноза судьбы умственного развития (...), но и для комплектования класса». Вместо дальнейшего поиска изъянов в диагностике ЗБР учеников анализируемое событие проще всего объяснить тем, что из-за затянувшегося отсутствия «пищи для ума» они не удержались от бездумного использованного найденных шаблонов, что и привело к сбою. После прививки от формального подхода к изучению материала учебный процесс долго оставался стабильным.

Отсюда следует, что наряду с качествами самого ребёнка в результатах диагностики отражено также влияние многих других факторов, поэтому долгосрочный прогноз на этой основе в отношении ребёнка нельзя считать абсолютно надёжным. В высказывании Л. С. Выготского о том, что «часто при помощи самых ничтожных доз вмешательства

мы достигаем крупнейших результатов», выделим слово «часто». Акцент на этой детали важен потому, что, как мы видим, иногда верно и обратное: к крупным потерям может привести ничтожное снижение качества учебного процесса. Тем самым ещё раз подтверждается тот факт, что реальный процесс обучения является сильно ветвящимся процессом и отличается крайней неустойчивостью. Поэтому для обеспечения успеха в построении различных систем развивающего обучения нужно использовать более сложные модели управления. Первый шаг в усложнении традиционных моделей очевиден, он должен состоять в необходимом реагировании на неизбежные, спонтанно возникающие сбои в ходе учебного процесса.

К развитию своей теории призывал и сам Л. С. Выготский, отмечая, что «вопрос об отношении обучения и развития ребёнка в школьном возрасте (...) является самым тёмным и не выясненным из всех основных понятий, на которых строится приложение науки о развитии ребёнка к освещению процессов его обучения» [1, с. 374]. Заметим, что когда последователи стали применять ещё не завершённую теорию без должной осмотрительности, то по итогам тестирования понадобилось открывать много школ для дефективных. Эту практика была остановлена известным Постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г.

Влияние качества учебного процесса на прогностическую силу диагностики, основанной на понятии ЗБР, подтверждается простым мысленным экспериментом: если помощь взрослого осуществляется в рамках негодного учебного процесса, то она, скорее всего, будет не во благо, а во вред. Л. С. Выготский писал: «Величайшим психологическим грехом всей схоластической и классической системы образования был совершенно отвлечённый и безжизненный характер знаний. Знание усваивалось, как готовое блюдо, и решительно никто не знал, что с ним делать» [1, с. 233]. Очевидно, помощь в заучивании готового знания не обеспечивает искомую динамику развития ребёнка. Зависимость теорий о развитии личности от качества учебного процесса отмечал и П. Я. Гальперин, предположив, что Л. С. Выготский и Ж. Пиаже разошлись в оценках роли школьного обучения в переходе мышления дошкольника и младшего школьника от его дологических к собственно логическим формам «потому, что Выготский ориентировался на «хорошее обучение», а Пиаже – на фактически господствующее в школах» [7, с. 3].

Таким образом, понятие зоны ближайшего развития, введённое в качестве характеристики ребёнка, на самом деле зависит также и от того, является ли обучение «хорошим», и от того, достаточно ли высоки уровень профессиональной подготовки педагога и уровень активности и самостоятельности ребёнка. Но так как эти условия в массовом порядке нарушаются, то без расширительного понимания ЗБР обойтись уже нельзя.

И. П. Костенко и Н. М. Захарова в статье [8] путём сравнения результатов проверочных работ по математике, проведённых в 1949 и в 1998 годах, подтвердили глубокое снижение эффективности учебного процесса. Например, в 1940-х годах хорошо усваивали математику почти 3/4 учащихся, в 1990-х – менее 1/5. В 1940-х годах уверенно решали смысловые задачи более 4/5 школьников, а в 1990-х годах больше половины пяти- и шестиклассников не решили текстовую задачу. Резко изменилось число школьников, которые абсолютно не владеют математикой: в 1940-х годах лишь каждый четырнадцатый ученик не заканчивал решение, а полвека спустя уже каждый третий. Очевидно, никакая малая помощь педагога ничего не изменит в решении ученика, вообще не владеющего математикой. Отсюда следует, во-первых, что в этом случае никакой зоны ближайшего развития у учащегося нет, а, во-вторых, что ЗБР в немалой степени зависит от успешности или неуспешности предшествующей учёбы, то есть от зоны актуального развития и её текущего состояния.

У тенденции к снижению эффективности учебного процесса есть мощные объективные причины. В работе автора [9] описаны социально-культурные факторы, которые деструктивно влияют на образовательные процессы и существенно ослабляют их устойчивость. Напрямую затрагивает течение образовательных процессов и глубокая трансформация информационного пространства культуры, выражающаяся в формировании иерархической структуры

научного знания и появлении понятий высокого уровня абстрактности. В статье [10] показано, что встреча с такими понятиями делает в равной степени беспомощными и слабыми, и сильными учащихся, так что вопрос о природе способностей теряет актуальность. При любом ответе на него образовательным процессом теперь придётся управлять со всё большим напряжением.

Соответственно возрастают требования к уровню подготовки педагога, но необходимую перестройку педагогического образования тормозит выявленное в работе [11] препятствие – ещё не изжитое стремление к построению замкнутых научных теорий, которое в свою очередь, мешает налаживать актуальное межпредметное взаимодействие при подготовке учителей.

Глубокие изменения в мире и в самой системе образования, обострение образовательных проблем и противоречий ставят исследователей в вопросе о ЗБР перед жёсткой альтернативой: либо смириться с тем, что данное понятие теряет былую диагностическую силу по отношению к большому и растущему числу школьников, либо приступить к поиску такого обобщения и расширения этого понятия, которое могло бы и дальше стимулировать позитивное развитие теории и практики образования. Очевидно, во втором случае теория о зонах развития существенно усложнится. Реализацию этого плана сдерживают трудности в учёте внешних факторов образования, которые в настоящее время переживают период бурной хаотизации. По поводу внешних факторов Л. С. Выготский писал: «Социальная среда содержит в себе бесчисленное множество самых различных сторон и элементов. Элементы всегда находятся в жесточайшем противоречии и борьбе друг с другом, и вся среда должна пониматься не как статистическая, первоначальная и устойчивая система элементов, но как диалектически развивающийся динамический процесс» [1, с. 237].

Из сказанного можно сделать вывод о том, что значение сопутствующих факторов не было учтено в теории о зонах развития не по недосмотру, а потому, что сделать это крайне трудно. Как ни удивительно, одновременно с усилением кризисных явлений появились и новые возможности для разрешения этой методологической проблемы. Во-первых, в ситуации, когда подсказки ребёнку не высвечивают зону его ближайшего развития, приходится ставить вопрос не о диагностике ЗБР, а о предварительном построении основы для её восстановления и последующего запуска естественной динамики переходов – от начальной зоны актуального развития к зоне ближайшего развития, а от неё к новой зоне актуального развития.

Во-вторых, трудности, связанные с многоаспектностью исследуемых процессов, в данном случае удаётся обойти благодаря тому, что в каждой конкретной кризисной ситуации на первый план по значимости выходит лишь конечное число факторов. Это и позволяет строить простые конечномерные антикризисные модели управления. В такие моменты легче снять парадигмальные ограничения, мешающие проведению корректирующих мероприятий. В частности, ради исправления острой ситуации может понадобиться сделать остановку в плановом движении по материалу, вернуться к пройденному ранее и в целом усилить воздействие на учащихся. Но делать всё это нужно именно с целью восстановить собственную активность учащегося и развить его интеллектуальные возможности, тогда педагогические вмешательства могут вновь стать минимальными и действенными – такими, какими они и должны быть в описанной Л. С. Выготским идеальной ЗБР. Л. С. Выготский утверждал, что «подражание возможно только тогда, когда оно лежит в зоне приблизительных возможностей ребёнка» [1, с. 424]. Но если эту зону посредством целенаправленной коррекции приводить к лучшему состоянию, то тогда предсказанные его теорией позитивные эффекты можно будет надёжно получать в любых условиях и на любой ступени образования.

Для режима коррекции можно использовать метод последовательных приближений, позволяющий идти к искомому решению теоретических и практических задач шаг за шагом, опираясь на специфику конкретной локальной кризисной ситуации. Важно подчеркнуть, что этап вывода учебного процесса в регулярный режим может оказаться трудоёмким, но эти

усилия многократно перекрываются последующим ускорением учебного процесса. Сошлёмся на два показательных примера проведения такой работы в высшей школе. Один из них касается разрешения проблем, возникающих у студентов при встрече с понятиями высокого уровня абстракции [10], а другой относится к решению проблемы адаптации первокурсников к обучению в вузе в рамках курса «Математический анализ» [12]. В этом случае препятствием, «останавливающим мысль», является мощный формальный аппарат данной части математики. В обоих примерах последствия адресных усилий оказались долгими и масштабными. В условиях стремительно меняющегося мира и кардинального обострения противоречия между личностью и культурой не столь уж важно, что «крупнейших результатов» удаётся достигать при более существенных дозах вмешательства. Такая модернизация теории Л. С. Выготского о зонах развития, ничего не меняя в ней по существу, позволяет адаптировать её к новым социально-культурным условиям. Более того, инициированная новыми обстоятельствами детальная операционализация корректирующих мероприятий даёт хороший ориентир для более точного использования понятия ЗБР в теории и на практике, что открывает широкий простор для намеченного Л. С. Выготским продолжения исследований в данном направлении.

При этом участие в проведении активных корректирующих мероприятий, особенно тех, которые хорошо упорядочены силовым полем понятий высокого уровня абстрактности, может стать, как показано в статье [10], важным структурообразующим элементом в актуальном процессе становления и развития профессионального творчества педагога.

Очерченная схема использования корректирующих мероприятий для перевода учебного процесса в регулярный режим с последующим использованием теории о зоне ближайшего развития в ее исходном варианте может быть обращена в обратную сторону, что в новых реалиях жизни очень актуально и существенно повышает значение теории Л. С. Выготского.

Более подробное разъяснение и обоснование этого тезиса будут даны в другой публикации, а пока перечислим несколько ключевых положений. Во-первых, экономисты в качестве главного источника болезненных, сопровождаемых кризисными явлениями переходных процессов называют кардинальную смену систем управления. Ещё совсем недавно ведущими в экономике были длинные воспроизводственные цепочки, потребовавшие открытия границ, введения всеобщего среднего образования и тому подобных вещей. В свою очередь, повышение затрат на образование привело к жёсткому требованию обеспечения не только функциональной, но и экономической эффективности образования. Однако это требование вступает во всё более острое противоречие с повсеместным использованием простейших (линейных) моделей управления, эффективность которых, в том числе и экономическая, длительное время обеспечивалось однородным составом ученических классов. Заметим, что не вполне корректную, на наш взгляд, проекцию теории Л. С. Выготского о зонах развития на проблему комплектации классов тоже можно объяснить данью моде, которая поддерживалась и поддерживается обстоятельством непреодолимой силы – названными экономическими требованиями. Суть противоречия выражается в том, что на длинных образовательных траекториях вероятность случайных локальных сбоев возрастает, а их сумма может вырасти до неприемлемой величины. Эта ситуация не является типичной, но для выхода из неё нужны более сложные и гибкие модели образования. Способ согласования идеалов личностно ориентированного образования с условием его эффективности в современных условиях указан в заключительной статье [13] цикла из четырех статей автора.

Во-вторых, высказанное положение о линейных моделях управления как основной причине катастрофического падения образования подтверждается словами В. В. Давыдова о том, что московские поурочные разработки работают только в руках тех учителей, которые вместе с учениками и учёными их разрабатывали, и что печатать следовало принципы их разработки. Очевидно, участие учителей в построении системы развивающего обучения

позволяло им без оглядки на авторитет авторов отклоняться в интересах учащихся от установленных строгих регламентов. Это означает, что повышение внимания к личностной составляющей учебного процесса действительно приобретает решающее значение.

В-третьих, теория Л. С. Выготского указывает важные ориентиры для искомого управления развитием учащегося. Так, в работе «Мышление и речь» он пишет: «Основное в обучении именно то, что ребенок обучается новому. Поэтому зона ближайшего развития, определяющая эту область доступных ребенку переходов, и оказывается самым определяющим моментом в отношении обучения и развития» [14, с. 250]. Акцент на доступных ребёнку переходах нацеливает на придание учебному процессу большей динамики. Для этого в конце своей книги он формулирует две установки:

1) «роль обучения в развитии ребёнка заключается в том, что обучение создаёт зону ближайшего развития»;

2) «для того чтобы создать зону ближайшего развития, т. е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы школьного обучения» [1, с. 449].

Здесь есть определённое противоречие: зоне ближайшего развития отведена в процессе обучения ведущая роль, но для её формирования процесс обучения должен быть «правильно построенным». Это подтверждает незамкнутый характер теории о зоне ближайшего развития и открывает путь к её системному исследованию вместе с большим числом различных факторов и обстоятельств образовательного процесса.

Эти ориентиры были использованы нами для поиска возможностей перестроить систему контроля в сфере образования с простой регистрации текущих достижений учащихся на контроль за условиями их выхода на требуемые результаты обучения. Главное условие давно известно, например, согласно Л. С. Выготскому, «в обучении гораздо важнее научить ребёнка мыслить, чем сообщить ему те или иные знания» [1, с. 208]. Как известно, мышление возникает из затруднений, поэтому основное внимание нужно сосредоточить на проблемных моментах образовательного процесса, поскольку они требуют усилий мысли как от учащегося, так и от педагога. В статье [15] рассмотрены проблемы использования понятия зоны ближайшего развития, относящиеся к области того, что учащийся уже усвоил. Показано, что эта область далеко не всегда находится в требуемом состоянии, а значит, для успешного и динамичного движения вперёд нужно целенаправленно повышать качество её организации. В работе [16] зона ближайшего развития изучена со стороны области того, что учащийся ещё не усвоил. В частности, обоснована необходимость учёта структурных особенностей современного информационного пространства культуры. В статьях [16] и [10] приведены конкретные способы сопровождения учащегося в окрестности особых точек этого пространства, которые в отсутствие профессиональной помощи оказываются для учащегося непреодолимыми препятствиями. На этой основе в статье [17] представлены оптимальные (нелинейные) алгоритмы посредничества педагога между индивидом и культурой, которые можно отнести и к формированию требуемых качеств ЗБР, и к деятельности педагога непосредственно в зоне ближайшего развития индивида. В других работах автора описана топология границы между областями усвоенного и ещё неусвоенного, поддержание которой средствами контроля способствует позитивной перестройке учебной деятельности учащегося и долговременному повышению эффективности образовательного процесса.

Таким образом, ориентация на зону ближайшего развития индивида помогает выстраивать корректирующие мероприятия адресно и системно, а целенаправленно достигаемая в результате этих мероприятий конфигурация названной границы, в свою очередь, даёт ключ к конструктивному исследованию динамики возникновения и качественных трансформаций зоны ближайшего развития индивида и её превращений в зону актуального развития.

Завершая данную статью, заметим, что происходящий в настоящее время во всех сферах жизни переход от идеалов абсолютной устойчивости к динамическому типу устойчиво-

сти открывает широкие возможности для использования теории Л. С. Выготского о зонах развития в теории и практике модернизации массового образования на принципах самоорганизации и усиления его личностной направленности, причём с гораздо меньшей зависимостью от качества комплектации классов.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.
2. Марков Ю. Г. Функциональный подход в современном научном познании. Новосибирск : Наука, 1982. 255 с.
3. Стрюков Г. А. О единстве критериального и нормативного подходов к оцениванию знаний учащегося // Психологический журнал. Т. 16, № 2. 1995. С. 120–127.
4. Коул М. Культурно-историческая психология: наука будущего. М. : Когито-Центр ; Ин-т психологии РАН, 1997. 432 с.
5. Ермаков В. Г. Связь обучения и развития, проблемы её моделирования и философия незамкнутости // Педагогика и психология: проблемы развития мышления : материалы II Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием (г. Красноярск, 08 дек. 2016 г.) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2017. С. 40–50.
6. Ермаков В. Г. Развивающее образование и функции текущего контроля. В 3 ч. Ч. 1. Методологические аспекты теории формирующего контроля в системе образования ; ГГУ им. Ф. Скорины. Гомель, 2000. 270 с.
7. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
8. Костенко И. П., Захарова Н. М. Сравнение математических умений школьников 90-х и 40-х годов (причины деградации и пути её преодоления) // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков : материалы Всерос. конф. (Дубна, сент., 2000). М. : МЦНМО, 2000. С. 182–185.
9. Ермаков В. Г. Методологические и социально-культурные аспекты обеспечения устойчивости образовательных процессов // Педагогическая наука и образование. 2017. № 4 (21). С. 3–11.
10. Ермаков В. Г. Психолого-педагогические аспекты применения аксиоматического метода в обучении математике // Н. И. Лобачевский и математическое образование в России : материалы Междунар. науч. форума по матем. образованию (18–22 окт. 2017 г.). Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2017. Т. 1. С. 13–17.
11. Ермаков В. Г. Методология межпредметного взаимодействия при подготовке учителя-предметника в условиях кризиса системы образования // Известия Гомель. гос. ун-та им. Ф. Скорины. 2013. № 3 (78). С. 60–66.
12. Ермаков В. Г. Формирование самостоятельности студентов средствами контроля // Известия Гомель. гос. ун-та им. Ф. Скорины. 2018. № 2 (107). С. 18–23.
13. Ермаков В. Г. Методологическая основа функциональной и экономической эффективности образования // Вестник экон. интеграции. 2010. № 7. С. 194–210.
14. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. 504 с.
15. Ермаков В. Г. Топология субъекта и проблемы контроля в сфере образования // Адукацыя і выхаванне. 1997. № 7. С. 3–20.
16. Ермаков В. Г. Топология культуры и проблемы контроля в сфере образования // Адукацыя і выхаванне. 1998. № 12. С. 51–71.
17. Ермаков В. Г. Топология посредничества и проблемы контроля в сфере образования // Адукацыя і выхаванне. 1999. № 11. С. 45–52; № 12. С. 41–48.

References

1. Vygotsky L. S. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Pedagogika, 1991, 480 p.
2. Markov Yu. G. *Funktsional'nyy podkhod v sovremennom nauchnom poznanii* [Functional approach in modern scientific knowledge]. Novosibirsk, Nauka, 1982, 255 p.
3. Stryukov G. A. O yedinstve kriterial'nogo i normativnogo podkhodov k otsenivaniyu znaniy uchashchegosya [On the unity of the criteria and normative approaches to assessing students knowledge] // *Psikhologicheskii zhurnal*. 1995, T. 16, No. 2, Pp. 120–127.
4. Cole M. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya: nauka budushchego* [Cultural and historical psychology: the science of the future]. Moscow, Kogito-Tsent, Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 1997, 432 p.
5. Ermakov V. G. *Svyaz' obucheniya i razvitiya, problemy yeyo modelirovaniya i filosofiya nezamknutosti* [The link of education and development, its modeling problems and philosophy of non-closeness] // *Pedagogika i psikhologiya: problemy razvitiya myshleniya : materialy II Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf. s mezhd. uchastiyem (g. Krasnoyarsk, 08 dek. 2016 g.)*, 2017, Pp. 40–50.
6. Ermakov V. G. *Razvivayushcheye obrazovaniye i funktsii tekushchego kontrolya. V 3 chastyakh. Ch. 1* [Developmental education and functions of current control. In 3 parts. Part 1]. Metodologicheskiye aspekty teorii formiruyushchego kontrolya v sisteme obrazovaniya. Gomel', GGU im. F. Skoriny, 2000, 270 p.
7. Halperin P. Ya. *Metody obucheniya i umstvennoye razvitiye rebenka* [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow, Izd-vo Mosk. un-ta, 1985, 45 p.
8. Kostenko I. P., Zakharova N. M. *Sravneniye matematicheskikh umeniy shkol'nikov 90-kh i 40-kh godov (prichiny degradatsii i puti yeyo preodoleniya)* [Comparison of mathematical skills of schoolchildren of the 90s and 40s (causes of degradation and ways of its overcoming)] // *Matematika i obshchestvo. Matematicheskoye obrazovaniye na rubezhe vekov : materialy Vseros. konf. (Dubna, sent., 2000)*. Moscow, MTSNMO, 2000, Pp. 182–185.
9. Ermakov V. G. *Metodologicheskiye i sotsial'no-kul'turnyye aspekty obespecheniya ustoychivosti obrazovatel'nykh protsessov* [Methodological and socio-cultural aspects of ensuring the sustainability of educational processes] // *Pedagogicheskaya nauka i obrazovaniye* [Pedagogical science and education]. 2017, No. 4 (21), Pp. 3–11.
10. Ermakov V. G. *Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty primeneniya aksiomaticheskogo metoda v obuchenii matematike* [Psychological and pedagogical aspects of the use of the axiomatic method in mathematics teaching] // *N. I. Lobachevskiy i matematicheskoye obrazovaniye v Rossii : materialy Mezhd. nauch. foruma po matematicheskomu obrazovaniyu (18–22 okt. 2017 g.)*. Kazan', Izd-vo Kazanskogo un-ta [Kazan, Kazan University Publishing House]. 2017, T. 1, Pp. 13–17.
11. Ermakov V. G. *Metodologiya mezhpredmetnogo vzaimodeystviya pri podgotovke uchitelya-predmetnika v usloviyakh krizisa sistemy obrazovaniya* [The methodology of interdisciplinary interaction in the preparation of a teacher in a crisis of the education system] // *Proceedings of Francisk Scorina Gomel State University*. 2013, No. 3 (78), Pp. 60–66.
12. Ermakov V. G. *Formirovaniye samodeyatelnosti studentov sredstvami kontrolya* [The formation of students amateur performance by means of control] // *Proceedings of Francisk Scorina Gomel State University*. 2018, No. 2 (107), Pp. 18–23.
13. Ermakov V. G. *Metodologicheskaya osnova funktsional'noy i ekonomicheskoy effektivnosti obrazovaniya* [The methodological basis of the functional and economic efficiency of education] // *Vestnik ekonomicheskoy integratsii* [Bulletin of economic integration]. 2010, No. 7, Pp. 194–210.
14. Vygotskiy L. S. *Sobranie sochinenij. V 6 t. T. 2. Problemi obschei psikhologii / pod red. V. V. Davidova*. Moscow, Pedagogika, 1982, 504 p.

15. Ermakov V. G. Topologiya subekta i problemi kontrolya v sfere obrazovaniya [The topology of person and the problems of control in education sphere] // Adukacyja i vyhavanne. 1997, No. 7, Pp. 3–20.

16. Ermakov V. G. Topologiya kulturi i problemi kontrolya v sfere obrazovaniya [The topology of culture and the problems of control in education sphere] // Adukacyja i vyhavanne. 1998, No. 12, Pp. 51–71.

17. Ermakov V. G. Topologiya posrednichestva i problemi kontrolya v sfere obrazovaniya [The topology of mediation and the problems of control in education sphere] // Adukacyja i vyhavanne. 1999. No. 11, Pp. 45–52; No. 12, Pp. 41–48.

© Ермаков В. Г., 2020

УДК 371.21

ОСОБЕННОСТИ ДОПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕПРЕРЫВНОМ АЭРОКОСМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Д. А. Замятин, аспирант

В. В. Кольга, доктор педагогических наук, профессор

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: zamyatin.denis2011@yandex.ru

Оценка роли допрофессиональной подготовки специалиста аэрокосмической отрасли, разработка модели непрерывного аэрокосмического образования.

Ключевые слова: непрерывное образования, аэрокосмическое образование, допрофессиональная подготовка.

PRE-PROFESSIONAL TRAINING FEATURES OF AEROSPACE LIFELONG EDUCATION

D. A. Zamyatin, graduate student

V. V. Kolga, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: zamyatin.denis2011@yandex.ru

The role estimation of pre-professional training of aerospace specialist, the development of aerospace lifelong education model.

Keywords: lifelong learning, aerospace education, pre-professional training.

К подготовке специалиста аэрокосмической отрасли в современных условиях предъявляются принципиально новые требования, заключающиеся в активном формировании профессионального сознания в современных условиях глобализации космического сектора экономики; наиболее полном раскрытии способностей будущих специалистов к профессиональной деятельности в аэрокосмической отрасли; развитии культурных потребностей личности специалиста; потребностей в самообразовании и самовоспитании; в развитии его творческой индивидуальности в производственной и проектной деятельности.

Отсюда следует, что создание модели непрерывного аэрокосмического образования – это определение новой организации взаимодействия компонентов, приводящих к принятию решений, постановке задач, выбору форм, видов обучения, способов и средств реализации профессиональной подготовки специалистов аэрокосмической отрасли.

При формировании модели непрерывного аэрокосмического образования необходимо учитывать, что ей приходится одновременно взаимодействовать с взаимосвязанными процессами глобализации и стремительного технологического развития аэрокосмического сектора промышленности. Космическому и авиационному рынку, отличающемуся особо острой конкуренцией, требуется высокопроизводительная и гибкая рабочая сила, способная адаптироваться к быстро меняющимся экономическим и социальным условиям. Обеспечение непрерывности аэрокосмического образования на протяжении всей жизни специалиста

является единственным способом вооружить его знаниями, умениями и навыками, адаптированными к быстрой смене современных производственных технологий [1].

Задачи на допрофессиональном этапе:

- профессиональная ориентация в области ракетно-космической техники;
- развитие способностей технического конструирования и проектирования простых моделей ракетно-космической техники;

- развитие способностей эксплуатации моделей ракетно-космической техники;

- подготовка к получению аэрокосмического образования различных уровней.

Допрофессиональное аэрокосмическое образование (особенности):

- «высокая» управленческая структура (причастность небольшого числа работающих к принятию решения);

- жесткая регламентация внутренних правил, процедур;

- недостаточная обратная связь с внешней средой (небольшие возможности влиять на решение органов Управления образованием);

- сильный методологический потенциал;

- возможность массового охвата аудитории учащихся.

Функции: профилирующая, профориентационная. Результат: конкурентоспособная (востребованная на следующих уровнях педагогической системы) личность выпускника, обладающего совокупностью начальных знаний, умений, навыков в области проектирования, конструирования и создания стендовых и действующих моделей и образцов авиационной и ракетно-космической техники.

Этап допрофессиональной подготовки является неотъемлемой составной частью системы непрерывного аэрокосмического образования и профессионального становления личности специалиста отрасли и реализован в виде модели допрофессионального аэрокосмического образования (см. рисунок). Ее корректное построение и эффективное функционирование является базовым условием подготовки высококвалифицированного специалиста. Задачи допрофессионального этапа аэрокосмического образования решаются в форме имитации и моделирования практической деятельности профессионального инженера-ракетчика, авиастроителя. Формируясь в системе практико- и проблемноориентированного обучения допрофессиональная подготовка становится основой непрерывного аэрокосмического образования и повышения квалификации специалиста аэрокосмического профиля [2].

Целостная система построения модели допрофессионального аэрокосмического образования достигается с учетом следующих принципов: интегративности, дифференцированности, многоуровневости, непрерывности, индивидуализации, модульности, сочетания коллективных и индивидуальных форм деятельности. Все принципы наполнены новыми качественными характеристиками, опираются на обще дидактические принципы, находятся в тесной взаимосвязи с ними и учитывают аэрокосмическую направленность профессионального образования.

Разработанная в исследовании модель является открытой системой и изменяется под влиянием внешних социально-экономических, психолого-педагогических и профессиональных факторов. Теоретическими основами построения модели являются: тенденции и принципы многоуровневого непрерывного профессионального образования, личностно-деятельностный, интегративно-модульный, профессионально-технологический подходы, а также закономерности развития аэрокосмического образования.

Анализ системы непрерывного аэрокосмического образования позволил выделить следующие цели допрофессиональной подготовки специалиста аэрокосмической отрасли: профессиональная ориентация учащихся в области ракетно-космической техники; развитие творческих способностей проектирования и конструирования моделей ракетной техники; овладение начальными профессиональными знаниями, умениями, навыками специалиста отрасли; развитие профессионально значимых личностных качеств будущего специалиста; развитие интереса к профессиям аэрокосмического сектора промышленности.

Направления профессиональной деятельности. Сложившееся целевое единство учебной, исследовательской и конструкторской деятельности обеспечивается механизмом взаимодействия образовательных практик: четыре учебных направления (летательные аппараты, электроника, технические науки и экономика), система творческих мастерских, практико-ориентированных семинаров, натурно-экспериментальных испытаний.



Модель допрофессионального аэрокосмического образования

Реализация предложенной модели допрофессионального аэрокосмического образования позволит более эффективно организовать процесс подготовки востребованных на современном рынке труда специалистов аэрокосмической отрасли [3].

Библиографические ссылки

1. Кольга В. В., Шувалова М. А. Подготовка современных специалистов в системе дуального образования // Вестник Краснояр. гос. пед. ун-та им В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. № 3(29). С. 66–70.
2. Кольга В. В. Концепция построения системы непрерывного аэрокосмического образования / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2006. 159 с.

3. Кольга В. В., Шувалова М. А. Подготовка техников аэрокосмической отрасли в условиях дуального образования / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2019. 216 с.

References

1. Kolga V. V., Shuvalova M. A. Training of modern specialists in the system of dual education // Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2014, No. 3 (29), Pp. 66–70.

2. Kolga V. V. Concept of building a system of continuous aerospace education / Krasnoyarsk State University. Krasnoyarsk, 2006, 159 p.

3. Kolga V. V., Shuvalova M. A. Training of aerospace engineers in the field of dual education. Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2019, 216 p.

© Замятин Д. А., Кольга В. В., 2020

УДК 371.7

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПРИМЕРЕ РЕДЖИО-ПЕДАГОГИКИ

В. В. Игнатова, доктор педагогических наук, профессор
А. О. Родичева-Яровенко, аспирант

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: helyarov@mail.ru, valyaig@mail.ru

Рассмотрены потребности в познании как один из фильтров в многообразии информации, который создает здоровьесберегающую составляющую процесса обучения. Для демонстрации потенциала потребности в познании в образовательном процессе представлена альтернативная организации обучения в Реджио-педагогике.

Ключевые слова: познавательная потребность, здоровьесбережение, познавательная деятельность, Реджио-педагогика.

HEALTH SAVING COGNITIVE ACTIVITIES OF LEARNERS BY THE EXAMPLE OF REGGIO-PEDAGOGY

V. V. Ignatova, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor
A. O. Rodicheva-Yarovenko, graduate student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: helyarov@mail.ru, valyaig@mail.ru

The necessity of knowledge is considered as one of the filters in the variety of information, which creates a health-saving component in the process of education. To demonstrate the potential of cognition needs in the educational process there is presented an alternative organization of learning in Reggio pedagogy.

Keywords: the necessity of knowledge, health-saving, cognitive activities, Reggio-pedagogy.

Информационное разнообразие современного общества поражает своими объемами, доступностью и динамичностью. Данное многообразие порождает, в силу ограниченности временного и физического ресурса субъектов познания, проблемы информационной избирательности. Актуализируются вопросы выбора и приоритета получаемой и познаваемой нами информации. Таким образом, современная жизнь определяется потребностями и возможностями, в том числе познавательными.

Повседневность настоящего неразрывна с обучением, развитием, совершенствованием человека. В связи с этим вопрос об организации образования становится всё более актуальным, с одной стороны – антропологическим, с другой – экзистенциально обусловленным. С учетом познавательных тенденций современности становится насущным самовопрошание: «какими знаниями наполняю свою жизнь?», «для чего я это изучаю?», «зачем мне это нужно?», «счастлив ли я в этом занятии?». С учетом объемов получаемой информации повышаются требования к её качеству, осмысливается проблема возрастания затратности жизненной энергии и времени, необходимых для её освоения.

Исходя из вышесказанного, перед организаторами образовательного процесса стоит множество актуальных проблем и острых вопросов. Один из них, с точки зрения здоровьесбережения, – противоречие между продолжающим рост объемом информации, которым должен овладеть подрастающий человек в системе общего образования для соответствия запросам окружающего мира, и его познавательным ресурсом, имеющим свои индивидуальные особенности, возможности и пределы. Последствиями нерешенности этого вопроса являются переутомление, физическая усталость, истощение, перенапряжение, перегрузка, снижение работоспособности у обучающихся. Большой заботы в этом вопросе требуют младшие школьники из-за их особенностей физического, психического и психологического развития на данном возрастном этапе.

Одним из способов профилактики негативных последствий интенсивного освоения большого объема информации, с точки зрения здоровьесбережения, является принцип персонализации нагрузки для учащихся. Чтобы сохранить здоровье ребенка в процессе обучения, учитель должен ориентироваться на конкретную личность, конкретного ребенка с его уникальными физическими и психическими особенностями, потребностями, способностями, интересами, ценностными ориентациями. Этот принцип базируется на идеях гуманизма и природосообразности [1].

В масштабах муниципальной общеобразовательной школы реализация принципа персонализации нагрузки вряд ли может быть реализована в полном объеме для каждого учащегося. Однако данный принцип реализуется в некоторых частных школах, в том числе и на территории России. К примеру, педагогическая практика сторонников Реджио-подхода основана на особом уважительном отношении к ребёнку, развивающем диалоге с ним и вере в его возможности [2]. В русскоязычной среде на данный момент отсутствует единое название для подхода, который в мире именуется как *Reggio Emilia approach*. Есть несколько вариантов: Реджио-педагогика, Реджио-подход, подход Реджио Эмилия.

Реджио Эмилия подход был основан в 1945 году в итальянской области Реджио Эмилия (Италия). Создатель Реджио-педагогики – итальянский педагог и психолог Лорис Малагуцци (1920–1994). Среди тех, кто повлиял на взгляды Малагуцци, были его знаменитая соотечественница Мария Монтессори и выдающийся советский психолог Лев Выготский [3]. Согласно мнению Лориса Малагуцци «...у ребёнка сто языков, сто рук, сто мыслей, сто способов думать, играть и говорить. Сто, всегда сто способов слушать, восхищаться, любить. Сто радостных чувств, чтобы петь и понимать, сто миров, чтобы совершать открытия, сто миров, чтобы делать изобретения, сто миров, чтобы мечтать...» [4]. Этот подход олицетворяет уникальность, неповторимость, исключительность, особенность, единственность и эксклюзивность каждого человека, поэтому способ раскрытия и трансформации познавательного потенциала обучающегося ребенка обязан происходить по его собственному сценарию.

Особенность данного подхода состоит в том, что образовательный процесс идет за познавательной потребностью учащегося (по Л. Выготскому). Взрослые в Реджио-подходе придерживаются постулата: ребёнок способен направлять и контролировать собственное обучение и развитие (а задача взрослого – поддержать и подбодрить) [2]. Оригинальным способом стимуляции исследовательского интереса и приглашением к открытию в Реджио-педагогике является «Реджио-провокация». Здесь разворачивается творческий потенциал сопровождающего взрослого, который в окружающей среде создает предлог для совместной деятельности. Например, раскрашенный фиолетовый лимон среди иных фруктов в корзине, приклеенные к потолку вещи, лежащие при входе в класс ласты – всё, что привлекает внимание и порождает желание задавать вопросы. Познавательная деятельность учащихся в системе Реджио раскрывается через специально организованную среду и педагогическую поддержку появившейся потребности в ознакомлении с новым материалом. Познавательная деятельность, как свойство личности, характеризуется наличием познавательных потребностей

и глубоко осмысленных мотивов познавательной деятельности, постоянным стремлением открыть какие-то новые для себя знания, способы действия [5].

С подробностями специально организованной обучающей среды можно познакомиться в работе «Принципы организации архитектурного пространства школы на основе педагогической методики Реджио Эмилия» [6]. В данной статье имеются иллюстрации планов школ Китая, Финляндии и Бразилии, которые своей архитектурой, дизайном и наполнением отражают принципы и концепции, на которых базируется обучение в подходе Реджио-педагогике. Часто педагогическую систему Реджио Эмилия называют педагогикой пространства, а сама методика именует пространство «третьим учителем» [7]. Стимулируя, в том числе и через образовательную среду, познавательную потребность – создана возможность удовлетворения актуального запроса обучающегося. Основными принципами и методами обучения Реджио-педагогике являются: а) творческий подход к обучению; б) принцип познания «трогая, двигая и двигаясь»; в) принцип вариативного мышления; г) междисциплинарный подход к обучению; д) принцип равенства учеников. Концепциями организации обучающего пространства Реджио-среды являются: а) принцип использования тактильных материалов; б) принцип информативности пространства; в) принцип адаптивности классов; г) принцип доступности пространства; д) принцип функционального насыщения пространства [6].

Все эти принципы и концепции нашли своё проявление в установках Реджио-подхода:

1. Образовательная среда должна быть полезной и обучающей. Большое значение имеет тактильная значимость пространства. Для отделки предлагаются натуральные материалы и разные фактуры, и поверхности, которые ребенок может разглядывать, трогать, изучать.

2. По методике Реджио Эмилия для образовательных процессов используются всевозможные средства. Каждый угол и каждая поверхность помещения должны иметь практическое значение. Учебный класс – это не просто ограждение от внешней среды, это поле для организации учебного процесса. Поэтому в школах Реджио Эмилия стены насыщены полками, стендами для рисунков и записей, в каждом углу устанавливаются обучающие уголки, на полу также организуются зоны для обучения.

3. Пространство не должно ограничивать детей в познании и обучении, поэтому классы и другие помещения должны трансформироваться под разные учебные процессы и уровень активности: в школах Реджио Эмилия учатся не только за партами, но также сидя в кругу, стоя вокруг испытательного стола или сидя на ковре.

4. Доступность и поле для самостоятельности. Все материалы для уроков, дополнительных занятий и игр должны находиться в открытом доступе и располагаться так, чтобы ребенок в любое время мог воспользоваться тем или иным инструментом для обучения. Также важно, чтобы дети чувствовали себя свободно в образовательном пространстве, например, выполняя учебный эксперимент, ученики должны иметь возможность самостоятельного использования оборудования и т. д.

5. Пространство должно вызывать интерес к обучению и мотивировать. Развивающая и обучающая среда может выходить за пределы учебного класса или даже развиваться вне здания, на улице. Само же пространство классов и других помещений должно быть сложным и увлекательным [6].

Помимо перечисленных выше общих принципов организации образовательного пространства автор методики выделяет функциональные зоны (помимо стандартной учебной зоны), необходимые для организации качественного и увлекательного образовательного процесса. Такие зоны могут объединяться внутри одного класса или наполнять общественные пространства в школе. Изучив материал концепции Реджио-пространства, можно выделить следующие зоны:

1. *Зона исследований.* Опытная зона, где дети, используя необходимое оборудование, могут ставить эксперименты и опыты. Такая зона особенно привлекательная для детей, так

как предлагает нестандартный подход к обучению, а, следовательно, вызывает у ребенка интерес. Зона может быть представлена в виде опытных стендов или «островков» как в учебных помещениях, так и в игровом пространстве.

2. *Творческая мастерская.* Такая зона содержит в себе разнообразие инструментов для самовыражения: музыкальные классы, художественные студии, столярные мастерские. При этом творческая зона выражается не только в отдельных, специализированных помещениях, но и во всем пространстве школы. В классах, в зонах игр и отдыха, в общественных пространствах также должны быть элементы творчества: стены для рисования или зоны с групповыми столами и стеллажами.

3. *Функциональные стены.* Это важная деталь образовательного пространства в школах Реджио Эмилия. Важно, чтобы ребенок видел результат своего творчества и рост развития собственных способностей. Поэтому в школах Реджио Эмилия активно используют любые поверхности, например, стены: вывешивают детские рисунки и плакаты, крепят фотографии и заметки, рисуют графики и календари. Такая учебная «зона» соответствует одному из вышеуказанных Реджио-принципов – каждая поверхность в школе должна участвовать в учебном процессе.

4. *Место для диалога.* Речь идет об общественных пространствах: форумах, «площадках», амфитеатрах и лекториях. В таких пространствах встречаются все участники образовательного процесса (ученики, учителя и родители). Такие зоны, организованные в пространстве школы, способствуют общему взаимодействию, позволяют посетителям школы вступать в свободный диалог. Это место, где ученики, учителя и родители могут обсудить общие проекты и идеи, поделиться своим опытом и размышлениями.

5. *Зона игр и постановок.* Театр и ролевые игры – неотъемлемая часть образовательной концепции Реджио Эмилия. Благодаря этим процессам дети проходят социальную адаптацию, выстраивают свою модель поведения в обществе, отрабатывают в игре бытовые ситуации из жизни, учатся общаться друг с другом и действовать в самых разных ситуациях. Предполагается, что любой класс должен иметь возможность трансформироваться, чтобы дети в любой момент могли выйти из-за парт и сменить уровень активности, перейти на обучающую интерактивную игру. Также методика Реджио Эмилия предполагает и готовые площадки для сцен и игр в общественных пространствах школы [6].

В Реджио-педагогике обучающийся – это исследователь, который ассимилирует полученные знания в процессе долгосрочной проектной деятельности. Эти проекты включают в себя методы по поиску новой информации с помощью педагогов и сверстников, а также использование возможностей для творческого мышления и исследования. Дети часто участвуют в этих проектах в небольших группах, в то время как остальная часть класса решает иные, самостоятельно выбранные задачи [8].

Рассмотрим некоторые здоровьесберегающие компоненты Реджио-подхода.

Плавный переход в смене ведущей деятельности. Исследовательская проектная работа, особенно в командной работе, поддерживается учебной деятельностью с опорой на сюжетно-ролевую игру.

В самой исследовательской позиции, которая является приоритетной в Реджио-педагогике, скрыта возможность здоровьесбережения на потенциале природосообразности. Мировоззрение через призму природосообразности подразумевает опору на природные силы и способности обучающегося, согласующиеся с воспитанием и обучением по онтогенетическим и филогенетическим стадиям развития человека. Исторически исследование в период детства – это естественная и аутентичная возрасту доминанта. Большой поток информации о внешнем мире должен быть подвергнут обучающимся классификации, оценке и ассимиляции для дальнейшей возможности использования этих знаний. Всё это, безусловно, является нагрузкой в процессе познания, к которой эволюционно ребенок подготовлен, а значит, имеет для этого все необходимые ресурсы. При поддержании внутреннего исследовательского

намерения, обучающегося данная нагрузка на познавательную деятельность, происходит равномерно и комплексно, как и предполагается с точки зрения природосообразности.

Например, восприятия, то есть чувственное познание предметов окружающего мира, в пространстве Реджио-педагогике обучающийся самостоятельно распределяет нагрузку по сенсорным каналам получения информации из внешнего мира. Исследовательская позиция в данном моменте делает возможным мультимодальное обучение с учетом ведущих каналов восприятия обучающегося. Особенно ценно, что в рамках принципа познания «трогая, двигая и двигаясь» раскрываются обучающиеся с кинестетической модальностью восприятия информации, чего в других школьных пространствах не хватает при обучении. И как следствие, задействованные почти все сенсорные органы помогают, с точки зрения здоровьесбережения, профилактике переутомления и перегруза.

С точки зрения физиологии происходит меньшее давление на произвольное поведение, которое обеспечивается структурами третьего блока мозга (программирование, регуляция и контроль) [9]. В привычном понимании российской школы Реджио-подход отличается индивидуализированной организацией учебного процесса и нормированием домашнего задания, поэтому проблема переутомления учащихся встает не так остро. Обучающийся самостоятельно выбирает посильную нагрузку для реализации того или иного проекта.

Познавательная потребность [10] становится основным двигателем в познавательной деятельности, с точки зрения работы лимбической системы мозга. Обработка всей эмоциональной и познавательной информации в лимбической системе имеет биохимическую природу: происходит выброс определенных нейротрансмиттеров (от лат. *transmuto* – передаю; биологические вещества, которые обуславливают проведение нервных импульсов). Если познавательные процессы протекают на фоне положительных эмоций, то вырабатываются такие нейротрансмиттеры, как гамма-аминомасляная кислота, ацетилхолин, интерферон и интерклеины. Они активизируют мышление и делают запоминание более эффективным. Если же процессы обучения построены на негативных эмоциях, то высвобождаются адреналин и кортизол, которые снижают способность к учению и запоминанию [11].

С точки зрения огромного потока информации познавательный интерес отдельно взятого ребенка и есть главный фильтр в Реджио-подходе.

В реалиях современного российского образования, безусловно, актуализирован поворот к практике здоровьесберегающей педагогики, заботе о состоянии обучающихся, хотя на платформе муниципального финансирования сложно достичь уровня и возможностей частных садов и школ. Поэтому в решении проблем здоровьесбережения подрастающего поколения основная надежда – на педагогов, в силах которых создать бережное и заботливое отношение к познавательному процессу обучающихся. Примером такого отношения может быть Реджио-педагогика.

Библиографические ссылки

1. Тихомирова Л. Ф., Макеева Л. В. Здоровьесберегающая педагогика : учебник для академ. бакалавриата. М. : Юрайт, 2019. 251 с.
2. Реджио-педагогика дома: блог о развивающем диалоге, Реджио-педагогике и эффективном обучении [Электронный ресурс]. URL: <http://reggiofamily.com/reggio/osnovy.html> (дата обращения: 09.04.2020).
3. Реджио-педагогика: что это такое и почему она столь популярна [Электронный ресурс]. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/edu/redzhio-pedagogika-s-veroy-v-rebenka/> (дата обращения: 09.04.2020).
4. Эдвардс К., Гандини Л. Сотня языков детей: Реджио Эмилия опыт трансформации, 3-е изд. США : Praeger, 2011. 411 с.
5. Дрозина В. В. Теория и практика формирования и развития творческой самостоятельной познавательной деятельности учащихся общеобразовательной школы : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2000. 340 с.

6. Хазиахметова Е. В., Ахтямов И. И., Ахтямова Р. Х. Принципы организации архитектурного пространства школы на основе педагогической методики Реджио Эмилия [Электронный ресурс]. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-organizatsii-arhitekturnogo-prostranstva-shkoly-na-osnove-pedagogicheskoy-metodiki-redzhio-emiliya> (дата обращения: 09.04.2020).

7. Cadwell L. B. Bringing Reggio Emilia Home an Innovative Approach to Early Childhood Education. Нью-Йорк : Teachers College Press, 1997. 158 с.

8. Why Reggio Emilia Education Works [Электронный ресурс]. URL: <https://spielgaben.com/why-reggio-emilia-education-works/> (дата обращения: 09.04.2020).

9. Семенова О. А. Формирование произвольной регуляции деятельности и ее мозговых механизмов в онтогенезе // Физиология человека. 2007. Т. 33, № 3. С. 115–127.

10. Шепелева Е. А., Валуева Е. А., Лаптева Е. М. Потребность в познании: сравнительный анализ различных исследовательских и психодиагностических подходов // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 7, № 3. С. 115–125.

11. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М. : Сфера, 2003. 284 с.

References

1. Tikhomirova L. F. Makeeva T. V. Health saving pedagogy : textbook for the academic bachelor degree. Moscow, Yurite, 2019, 251 p.

2. Reggio Pedagogy at Home: Blog about Developing Dialogue, Reggio Pedagogy and Effective Learning [Electronic resource]. URL: <http://reggiofamily.com/reggio/osnovy.html> (access date: 09.04.2020).

3. Reggio Pedagogy: What is it and why it is so popular [Electronic resource]. URL: <https://activityedu.ru/Blogs/edu/redzhio-pedagogika-s-veroy-v-rebenka/> (access date: 09.04.2020).

4. Edwards C., Gandini L. The Hundred Languages of Children: Reggio Emilia Transformation Experience. USA, Praeger, 2011, Vol. 3, 411 p.

5. Drozina, V. V. Theory and practice of the formation and development of creative independent cognitive activities of students of secondary school: Dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Chelyabinsk, 2000. 340 p.

6. Khaziakhmetova E. V., Akhtyamov I. I., Akhtyamova R. Kh. Principles of organizing the architectural space of the school on the basis of the Reggio Emilia pedagogical method [Electronic resource]. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-organizatsii-arhitekturnogo-prostranstva-shkoly-na-osnove-pedagogicheskoy-metodiki-redzhio-emiliya> (access date: 09.04.2020).

7. Cadwell L. B. Bringing Reggio Emilia Home an Innovative Approach to Early Childhood Education. New York: Teachers College Press, 1997. 158 p.

8. Why Reggio Emilia Education Works [Electronic resource]. URL: <https://spielgaben.com/why-reggio-emilia-education-works/> (access date: 09.04.2020).

9. Semenova O. A. The formation of arbitrary regulation of activity and its brain mechanisms in ontogenesis. 2007, Pp. 115–127.

10. Shepeleva E. A. Valueva E. A., Lapteva E. M. The need for knowledge: a comparative analysis of different research and psychodiagnostic approaches. Contemporary foreign psychology, 2019, Pp. 115–125.

11. Sirotyuk A. L. Neuropsychological and psychophysiological support of learning. Moscow, "Sphere" Publishing House, 2003, 284 p.

© Игнатова В. В., Родичева-Яровенко А. О., 2020

УДК 378

ЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ПОЗНАНИЯ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т. Н. Ищенко, кандидат педагогических наук, доцент
А. В. Амельченко, соискатель

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: tatiana-dial@mail.ru; lyena.07@rambler.ru

Если в ходе исследовательской деятельности научного характера обучающийся осваивает и реализует логические средства познания, то его труд становится целесообразным, а деятельность опосредствованной. При этих условиях развивается способность оперировать знанием, идеями, осуществлять разумное преобразование исследуемого предмета. Сознательная деятельность обучающихся, владеющих логическими средствами познания, порождает внутренний мотив к познанию окружающей действительности, к овладению объективными знаниями. Логические средства познания обуславливают развитие мыслящей и деятельной способности обучающихся.

Ключевые слова: исследование, исследовательская деятельность, познание, формы познания, логические средства познания.

LOGICAL ENVIRONMENTS OF RESEARCH IN RESEARCH TRAINING ACTIVITIES

T. N. Ishchenko, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor
A. V. Amelchenko, applicant

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarsky Rabochy Av., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: tatiana-dial@mail.ru; lyena.07@rambler.ru

If in the course of a research activity of a scientific nature the student masters and implements the logical means of cognition, then his work becomes expedient, and the activity is mediated. Under these conditions, the ability to operate with knowledge, ideas, and carry out a reasonable transformation of the subject under study develops. The conscious activity of students who possess the logical means of cognition gives rise to an internal motive for knowing the surrounding reality, for mastering objective knowledge. Logical means of cognition determine the development of the thinking and active ability of students.

Keywords: research, research activity, cognition, forms of cognition, logical means of cognition.

Изменение качества образования через внедрение обновленного содержания, формирование универсальных компетенций и другое не решает проблемы развития мышления обучающихся, качества получаемого ими образования. Требуются иные подходы в развитии субъекта познания. Но что необходимо изменить в процессе познания, в освоении предметного содержания обучающимися, чтобы ключевые цели были достигнуты? Низкий уровень мышления в ситуациях неопределенности, обострившихся противоречий не способен

разрешать проблемы на том уровне сложности и многозадачности, который существует. Кроме того, внутреннее содержание учебного процесса, закономерности, по которым он действует на настоящий момент, не позволяют приумножить человеческий потенциал. В этих условиях обучающийся не только не становится субъектом учебного труда, а и не способен освоить богатство предмета, который следует постичь. Постигание предметного содержания позволяет действовать с предметом со знанием дела, т. е. на основе природы его появления, развития. Однако в сложившихся условиях преобразование предмета в полной мере недоступно познающему, а это означает, что происходит отчуждение субъекта учебного труда от предмета, богатства науки, искусства, и как следствие – затруднено развитие мыслящей способности человека. Разрешение проблемы требует вовлечения обучающихся в определенные виды деятельности (по теории деятельности А. Н. Леонтьева), создания социальной ситуации развития, задействования научных методов познания, имманентных содержанию постигаемого (по Л. С. Выготскому), реализации ключевого принципа противоречия и диалектики как прогрессивного метода познания (Э. В. Ильенков, Г. В. Лобастов) [1–4]. Можем предположить, что таким условиям и вызовам отвечает исследовательская деятельность, в процессе которой обучающийся осваивает предметное содержание в логике выявления и разворачивания проблемы и поиска ее разрешения. Исследовательская деятельность, в ходе которой познающий на основе опорных знаний способен осуществлять открытие нового знания, понятия, выявлять механизмы преобразования исследуемого предмета, представляет условие развития личности. А это требует и системы средств постижения содержания. Выявим на основе ключевых понятий, идей ученых о преобразовании мышления конкретные средства познания, позволяющие обучающемуся становиться субъектом познания, субъектом деятельности.

Исследовательская деятельность студентов представляет не только вид самостоятельной деятельности, а и вид научной деятельности, научное творчество. Написание курсовых работ, подготовка выпускной квалификационной работы, магистерской диссертации и докладов на конференции требуют от обучающихся развитой способности не только анализа информации, а и способности к ее синтезу, обобщению на разных уровнях. Разумная деятельность с содержанием исследуемого материала с необходимостью предусматривает оперирование им системой понятий, системой категорий на уровне логического познания. И здесь обостряется вторая проблема – проблема средств, позволяющих исследовать предмет, преобразовывать, устанавливая перспективу его развития. А это уже характеристика развитых мыслительных способностей. Однако в выполнении исследовательских работ большая часть студентов испытывает затруднения, связанные с логической составляющей, исполнительской и управленческой, поскольку они отражают синтез теоретической и практической функций учебного труда, отраженных в осознанном управлении собственной деятельностью по исследованию предмета. Требуется постижение теории исследования и средств преобразования предмета с целью получения в ходе исследования новых знаний, что осваивается в учебном процессе на протяжении обучения в вузе в недостаточной степени. Предлагаемые этапы исследования, вернее их перечисление, для студентов не имеют ценности и процесс интериоризации не запускается, поскольку не реализуется дидактическая закономерность – освоение предметного содержания успешно тогда, когда обучающийся вовлечен в активную мыслительную деятельность, когда он осваивает путь исследователя, осуществляя постановку проблемы, противоречия и поиск его разрешения. Принцип противоречия, отыскание противоположных начал в предмете, построение непротиворечивой системы понятий – суть научного исследования, развития самостоятельности, мышления. В этих условиях результатом, продуктом научно-исследовательской деятельности является новое знание.

Если обучающийся способен его открывать собственной мыслью, то в этом процессе идет преобразование мышления, развитие мыслящей способности, становление субъекта

деятельности. И если исследовательская деятельность студента связана с производством новых знаний, то он способен разрабатывать модели, механизмы по развитию предмета, осуществляя прогнозирование его развития. Задействование субъектом познания теории исследования объекта, теории исследования предмета свидетельствует об осознанном отношении к предмету, что отражено в схеме научного творчества В. С. Леднева, который выделяет двойность в особенностях продукта творческой деятельности, полагая, что «результатом, в сущности, являются два продукта: один касается объекта творческой деятельности, другой – субъекта» [5, с. 25]. В свое время П. Я. Гальперин отмечал, что от второго результата такой деятельности зависит динамика личности, где может отразиться как прогресс, так и регресс личности. Можем заключить, что если обучающийся исследует предмет осознанно, то очевиден прогресс в развитии его как личности, как субъекта мышления. Важная роль уделяется проблемной ситуации как началу научного исследования, отражающего соотношение науки и практики, необходимость решения исследовательских задач, требующих теоретического решения. И в этих идеях выделим два аспекта. На наш взгляд, во-первых, субъекту познания необходимо знание логических средств, но это знание не дает результата, если не имеется осознанного и осмысленного их применения для решения конкретных проблем, задач. Во-вторых, применение средств познания предусматривает владение понятием, поскольку установление отношений между ними требует оперирования системой знаний.

Среди средств познания (научного исследования) А. М. Новиков и ряд ученых выделяют: материальные, информационные, математические, логические и языковые средства [6]. В своей работе мы остановимся на логических средствах познания. Однако заметим, что на основании результатов исследования Л. С. Выготского, развивая мышление, развиваем речь, а следовательно, логические и языковые средства познания взаимосвязаны. Логические конструкции связаны с языковыми, поскольку при обслуживании языка речь насыщена образами, а при обслуживании мышления – лаконична и кратка (по А. И. Гончаруку) [7]. И если познающий способен открывать знание, то эти выводные знания как самовозрастающие знания представляют важнейшую задачу цивилизации по Т. Эдисону.

В таблице отражены методы научного исследования, отражающие исследовательскую, научную деятельность в своей полноте [6, с. 77] Теоретические методы как операции рассматриваются в соответствии с основными мыслительными операциями познания: анализ и синтез, сравнение, абстрагирование и конкретизация, обобщение, формализация, индукция и дедукция, идеализация, аналогия, моделирование, мысленный эксперимент. Причем задействование их через свою противоположность (например, анализ и синтез) способствует осмысленным действиям с материалом. Такое разделение на методы и операции обусловлено определением понятия метод в энциклопедическом словаре, где метод рассматривается как способ достижения цели или конкретной задачи – метод-действие, а метод как совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности – метод-операция.

Среди теоретических методов – выявление и разрешение противоречий, постановка проблемы, выдвижение гипотезы – методы – познавательные действия, анализ, синтез и др. – методы-операции. Обследование, мониторинг, эксперимент представляют эмпирические методы – методы-познавательные действия, а наблюдение, измерение, опрос, тестирование и пр. – методы-операции. Вопрос остается в том, что, когда мы говорим о научном методе познания (например, диалектике), его невозможно отнести к методам-действиям или методам-операциям. И в тоже время метод диалектики предстает как метод познания и средство разрешения противоречий, вытекающих из единства противоположностей.

Анализ задействования этих средств позволяет «увидеть» насколько по сути студент вовлечен в исследовательскую деятельность, а в какой степени она имитируется им. Если в большей степени используются эмпирические средства, то мы в образовательном процессе вуза более формируем обыденные знания, не имеющие отношения к научным знаниям.

По мнению А. Н. Леонтьева, деятельность – это процесс активного взаимодействия субъекта с миром, во время которого субъект удовлетворяет какие-либо свои потребности [8]. Деятельность представляет активность человека, которой он сам придаёт некоторый смысл. Человеку с самого рождения присуща потребность в исследовании окружающего мира, поскольку исследование помогает ему познавать окружающую действительность, ориентироваться в ней; в процессе исследования познает самого себя, выявляя, на что он способен, формирует мировоззрение, развивает способность к анализу, синтезу и обобщению [9].

Методы научного исследования

Теоретические		Эмпирические	
Методы-операции	Методы-действия	Методы операции	Методы-действия
Анализ Синтез Сравнение Абстрагирование Конкретизация Обобщение Формализация Индукция Дедукция Идеализация аналогия Моделирование Мысленный эксперимент Воображение	Диалектика (как метод) Научные теории, проверенные практикой Доказательство Метод анализа систем знаний Дедуктивный (аксиоматический) метод Индуктивно-дедуктивный метод Выявление и разрешение противоречий Постановка проблем Построение гипотез	Изучение литературы, документов и результатов деятельности Наблюдение Измерение Опрос (устный и письменный) Экспертные оценки Тестирование	Методы отслеживания объекта: обследование, мониторинг, изучение и обобщение опыта Методы преобразования объекта: опытная работа, эксперимент Методы исследования объекта во времени: ретроспектива, прогнозирование

Н. И. Кондаков исследование рассматривает как процесс научного изучения какого-нибудь объекта (предмета, явления) с целью выявления его закономерностей возникновения, развития, изменения и преобразования его в интересах общества. Всякое истинное исследование представляет собой единство накопленного предыдущего опыта, имеющихся знаний, применения соответствующих инструментов и орудий и методов, способов подхода к изучаемому объекту [10]. Тем самым исследование предполагает владение познающим определенными средствами, инструментами познания, иначе – инструментарием познания. Среди таких средств – работа с понятием. Деятельность по определению понятия, делению, обобщению и др. позволяет разумно осуществлять исследование предмета и его последующее преобразование.

Исследование выступает как вид деятельности, который заключается в распознавании проблем и ситуаций в системе накопленных знаний, нахождение средств, возможностей и знаний о данной проблеме в практике ее разрешения. Среди характеристик исследования: научная обоснованность, методология, оригинальность, организация, результат, эффективность. Нет сомнения в том, что исследование представляет собой феномен человеческой культуры, суть которого заключается в познании окружающей действительности человеком и открытии им себя в процессе исследования. Результатом исследования является объективное знание, отраженное в системе понятий в определенной области.

В процессе исследовательской деятельности обучающийся осуществляет интеллектуальный труд, приобретает способность самостоятельной постановки проблем, поиска путей их решения, систематизации материала, выявления закономерностей и выполняет творческие, исследовательские задачи с заранее неизвестным решением, предполагающим наличие основных этапов исследования в научной сфере. Исследовательская деятельность обучающихся является способом познания окружающей действительности, мира.

В современном философском словаре познание рассматривается как процесс получения и обновления знаний; деятельность людей по созданию понятий, схем, образов, концепций, обеспечивающих воспроизводство и изменение их бытия, их ориентация в окружающем мире [11, с. 520]. Познание есть обусловленный законами общественного развития и неразрывно связанный с практикой процесс отражения и воспроизведения в человеческом мышлении действительности, то есть задействуются два противоположных процесса. Если в учебном процессе высшей школы преобладает воспроизведение, то творческая составляющая при этом терпит крах, поскольку постигаемый предмет недоступен обучающемуся и тогда цель в получении объективных знаний недостижима.

Процесс познания направлен на получение информации посредством чувственного познания (органов чувств); рационального познания (переработка данной информации мышлением); общественной практики (материальное освоение познаваемых фрагментов действительности). Чувственное познание проявляется в форме ощущений, восприятия, представление. Имеет свою специфику и предназначение, формирует первичный образ действительности. Представление, которое формируется на основе воображения, является переходным звеном от чувственного познания к рациональному (логическому). Рациональное (логическое) познание – познание, которое основано на логике и мышлении. Рациональное познание оперирует понятием, суждением, умозаключением. Понятие – словесный символ, выражающий существенные признаки предмета. Суждение – совокупность по смыслу связанных между собой понятий. Умозаключение – совокупность нескольких суждений, связанных между собой по законам логики. Чувственное и рациональное познание тесно связаны между собой, но при этом являются основными противоположными сторонами познавательного процесса.

Познание как процесс приобретения в ходе общественно-практической деятельности человека истинных знаний об объективном мире разворачивается в совместной и индивидуальной деятельности людей, опираясь на исторические и культурные формы. Между познанием и знанием существует различие: познание есть процесс, а знание – результат. Познание представляет собой динамическую характеристику духовно-теоретического освоения человеком условий его бытия, а знание – характеристику, фиксирующую результаты этого освоения, готовые к использованию. Однако человек, начинающий процесс познания, встречается с ними в форме знания, познавательная деятельность индивида реализуется в работе с этой формой, выделяя ее элементы и преобразовывая их. От познавательных средств и осуществляемых путей в этом процессе зависит, какой вид познания мы формируем (обыденное, научное познание). В процессе научного познания теория реализует следующие функции: информативную, систематизирующую, объяснительную и прогностическую. Процесс познания возможно рассматривать как синтез теории и практики.

Целью познания является достижение объективной истины, истинного знания об объекте. Для ее достижения – логические средства познания, к которым относятся: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, конкретизация, обобщение, аналогия, определение и деление понятий и др. Раскроем кратко суть этих логических операций.

Анализ – это логическая операция, которая предполагает разложение исследуемого целого на части, выделение отдельных признаков и качеств явления, процесса или отношений явлений. Процедура анализа является первой фазой научного исследования. Синтез представляет собой соединение различных элементов, сторон предметов в единое целое (систему). Синтез является смысловым соединением.

Анализ и синтез – это единство противоположностей. Если у исследователя преобладает способность к анализу, то он может не суметь найти место деталям в едином целом (явлении, процессе). Преимущество синтеза приводит в какой-то степени к поверхностным выводам, большая вероятность того, что исследователем не будут замечены некоторые существенные детали. Бесспорно, что процесс образования понятий основан на единстве анализа и синтеза, что еще доказано было Гегелем, – аналитический и синтетический пути познания

представляют неразрывное единство в развитии познающего и осознанном овладении им объективными знаниями.

Сравнение – это познавательная операция, в основе которой лежат суждения о сходстве или различии объектов. В педагогических исследованиях применяются, как правило, три вида сравнений: сравнение педагогических признаков по одному виду; сравнение однородных педагогических явлений по нескольким признакам; сравнение различных этапов в развитии одного педагогического явления. Сравнение обеспечивает выявление количественных и качественных характеристик объектов, их классификацию. В установлении отношений между объектами важно выявление оснований, признаков сравнения.

Абстрагирование является одной из основных мыслительных операций, которая позволяет мысленно вычленив и превратить в самостоятельный объект рассмотрения отдельные стороны, свойства или состояния объекта. В основе процессов обобщения и образования понятий – абстрагирование. Противоположный процесс абстрагированию – конкретизация, подразумевающая нахождение целостного, взаимосвязанного, многостороннего и сложного. Исследователь сначала образует различные абстракции, а после на их основе воспроизводит эту целостность посредством конкретизации, но уже на качественном ином уровне конкретного.

Обобщение – одна из основных познавательных операций, которая заключается в выделении и фиксации относительно устойчивых, независимых свойств объектов и их отношений. Функция обобщения заключается в упорядочении многообразия объектов, их классификации.

Аналогия – это разновидность рассуждения, которое выражает подобие предметов или явлений в каких-либо свойствах, признаках или отношениях.

Определение понятий – это логическая операция, которая раскрывает его содержание. Определяемое понятие подводится под ближайшее к нему родовое понятие, после чего следует указание на его видовые отличия.

При определении понятий необходимо соблюдать некоторые правила: определение не должно быть широким (оно не должно превышать своим объемом определяемое понятие); определение не должно быть узким (оно не должно быть по своему объему меньше определяемого понятия); в определении не должно быть круга, (в определении нельзя употреблять понятия, которые являются определяемыми); определение не должно быть двусмысленным, (в определении нельзя употреблять термины в переносном значении); определение не должно быть сложным и непонятным; определение не должно быть только отрицательным.

Деление понятий – логическая операция, которая раскрывает объем понятия. Деление понятия состоит из следующих частей: делимое понятие; результат деления; признак, по которому производится деление. Логическая операция деления лежит в основе классификации [12].

Владение таким инструментарием познания позволяет студенту осуществлять сознательную деятельность, предполагающую не простое осмысление постигаемого, а проявление определенного отношения к явлениям и предметам окружающей действительности, собственного взгляда на вещи. «Сознательность деятельности поэтому сразу включает в себя два момента: общий образ того, что соотносимо с потребностью, и всеобщий схематизм достижения результата. Это взаимосвязь цели и средств ее достижения. Но пока цель совпадает с мотивом, с потребностью, она и не есть цель, не есть сознательный образ будущего результата. Такой, т. е. сознательный образ, может возникнуть только в условиях, вынуждающих отделить цель действия от мотива, предмета потребности. Это одновременно есть и факт возникновения сознания. Ибо сознание есть различие и соотнесение различного в одном действии» [13, с. 16].

Реализация логических средств и ключевого научного метода познания позволяют осуществить постижение объективных знаний, осознанно осуществлять деятельность

с предметом. Разрешение противоречий и указанных проблем, создание условий для развития обучающего запускают процесс реализации им сознательной деятельности. А значит, логический инструментарий познания является мощным средством преобразования, направленным на развитие субъекта мышления, субъекта деятельности, мыслящей способности обучающихся в процессе исследовательской деятельности.

Библиографические ссылки

1. Леонтьев А. Н. Деятельность как основание личности // Психология личности. Т. 2. Хрестоматия. Самара : Изд. дом «Бахрах-М», 2000. С. 183–188.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2017. 432 с.
3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
4. Лобастов Г. В. Философия как деятельная форма сознания. М. : Русская панорама, 2018. 262 с.
5. Леднев В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. 2-е изд., испр. М. : МГАУ, 2002. 120 с.
6. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М. : Либроком, 2010. 280 с.
7. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) : монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2002. 68 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие. М. : Смысл ; Академия, 2005. 352 с.
9. Амельченко А. В., Ищенко Т. Н. Исследовательская деятельность как средство формирования исследовательской компетенции бакалавра // Евразийский союз ученых : материалы XIII Междунар. науч.-практ. конф. «Современные концепции научных исследований». М., 2015. № 4(13). С. 103–105.
10. Кондаков Н. И. Логический сл.-справ. М. : ИНТОР, 1994. 128 с.
11. Современный философский словарь / под ред. д-ра филос. наук, проф. В. Е. Кемерова. 3-е изд., испр. и доп. М. : Академ. проспект, 2004. 864 с.
12. Гусев Д. А. Логика : учеб. пособие. М. : Прометей, 2019. 301 с.
13. Лобастов Г. В. Как знание научает уму и почему наука логики учит // Научные ведомости, 2017. № 10, Вып. 40. С. 12–22.

References

1. Leontiev A. N. Activity as the basis of personality // Psychology of personality. T. 2. Reader. Samara, Publishing House “Bahrah-M”, 2000, Pp. 183–188.
2. Vygotsky L. S. Thinking and Speech. St. Petersburg : Peter, 2017. 432 s.
3. Ilyenkov E. V. Dialectical Logic: Essays on History and Theory. 2nd ed., ext. Moscow, Politizdat, 1984, 320 p.
4. Lobastov G. V. Philosophy as an active form of consciousness. Moscow, “Russian Panorama” Publishing House, 2018, 262 p.
5. Lednev V. S. Science Education: Developing Ability for Scientific Creativity. Second edition, revised. Moscow, MGAU, 2002, 120 s.
6. Novikov A. M., Novikov D. A. Methodology of scientific research. Moscow, Librocom, 2010, 280 s.
7. Goncharuk A. I. The concept of the school of the XXI century (the dialectic of the educational process) : monograph / Krasnoyarsk. gos. un-t. Krasnoyarsk, 2002, 68 s.

8. Leontyev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' : uchebnoe posobie [Activity. Consciousness. Personality : study guide]. Moscow, Smysl : Izdatel'skiy tsentr "Akademiya" Publ., 2005, 352 p.
9. Amelchenko A. V., Ishenko T. N. Research activity as a means of forming the research competence of a bachelor. *Evraziyskiy soyuz uchenykh* [Eurasian Union of Scientists]. Moscow, 2015, No. 4 (13), Pp. 103–105.
10. Kondakov N. I. *Logicheskiy slovar'-spravochnik* [Logical dictionary-reference book]. Moscow, INTOR Publ., 1994, 128 p.
11. *Sovremennyy filosofskiy slovar'* [Modern Philosophical Dictionary]. Moscow, Akademicheskii prospect Publ., 2004, 864 p.
12. Gusev D. A. *Logika : uchebnoe posobie* [Logic : study guide]. Moscow, Prometey Publ., 2019, 301 p.
13. Lobastov G. V. How knowledge teaches the mind and why the science of logic teaches // *Scientific Sheets*, 2017, No. 10, Issue 40, Pp. 12–22.

© Ищенко Т. Н., Амелченко А. В., 2020

УДК 378; 165, 37.026

СПОСОБНОСТЬ К ОБОБЩЕНИЮ КАК УСЛОВИЕ ПОНИМАНИЯ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ И РАЗВИТИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ

Т. Н. Ищенко, кандидат педагогических наук, доцент

Н. А. Филиппов, аспирант

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева

Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31

E-mail: tatiana-dial@mail.ru; filippovnikita93@yandex.ru

Выявление сущности обобщения в познавательной деятельности обучающихся позволило сделать вывод о необходимости развития способности к обобщению как составляющей процесса понимания. Обобщение является логической операцией познания и в то же время – средством развития способности мыслить, оперировать системой понятий. Способность к обобщению характеризует развитие теоретического мышления обучающихся и является основной некоторых видов мышления. В научно-теоретическом обобщении важнейшую роль играет содержание понятия, его происхождение при построении форм обобщений, поскольку отрыв формы от содержания грешит неосновательностью и формальностью. Разрешить эту проблему – означает создать условия для развития субъекта мышления.

Ключевые слова: познавательная деятельность, понимание, мышление, обобщение, понятие, теоретическое мышление.

ABILITY TO GENERALIZATION AS A CONDITION OF UNDERSTANDING SUBJECT CONTENT AND DEVELOPMENT OF THINKING ABILITIES

T. N. Ishchenko, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor

N. A. Filippov, graduate student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

E-mail: tatiana-dial@mail.ru

The identification of the essence of generalization in the cognitive activity of students allowed us to conclude that it is necessary to develop the ability to generalize as a component of the understanding process. Generalization is a logical operation of cognition and at the same time a means of developing the ability to think and operate a system of concepts. The ability to generalize characterizes the development of theoretical thinking of students and is the basis of some types of thinking. In the scientific and theoretical generalization the most important role is played by the content of the concept, its origin in the construction of generalization forms, since the separation of form from content sins with groundlessness and formality. To solve this problem means to create conditions for the development of the subject of thinking.

Keywords: cognitive activity, understanding, thinking, generalization, concept, theoretical thinking.

Изменения в системе высшего образования стали неизбежны вслед за политическими, социальными, экономическими и экологическими изменениями. При этом высокий уровень технологических изменений представляет фактор роста неопределенности внешней среды,

источников неопределенности становится больше. Непредсказуемость происходящих событий часто влияет на усиление неопределённости. В этой связи обостряются вызовы к образованию человека, способного реагировать на изменения, осознавать и определять пути решения сложившихся проблем разного характера, действовать на опережение во благо человека, общества. Исследователи И. Ансофф и П. Салливан внесли новую характеристику внешней среды – турбулентность. Ими были выделены пять уровней турбулентности, которые описываются четырьмя факторами: сложность событий, происходящих во внешней среде; степень знания последующих событий; скорость развития событий с момента их первоначального осознания; предсказуемость последствий событий [1, с. 13].

Проводимые исследования, вызовы времени, сложившиеся проблемы обуславливают необходимость в решении высшей школой новых более сложных задач, среди которых подготовка специалистов, способных самостоятельно, творчески мыслить, работать с информацией, уметь выявлять возникающие проблемы, находить пути их разрешения, адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного общества. Однако чтобы это происходило, направленность вектора развития университетского образования с необходимостью претерпевает изменения, которые касаются развития способности мыслить, действовать в условиях решения задач в соответствии с намеченным мысленным планом, корректируя его по ходу разворачивания решения. Мыслительная способность человека предусматривает разумное владение идеями, системой понятий в определенной области. В классической философии мышление понимается как идеальная форма деятельности, «как идеальная деятельность воспроизведения объективных форм бытия, данных через контекст практически-преобразовательной деятельности» [2, с. 67]. А поскольку мышление – идеальная форма деятельности, – учебный процесс высшего образования предусматривает ее развитие посредством разумного овладения системой понятий, в которой отражается объективная реальность и способы ее преобразования. Преобразования, которое начинается, в первую очередь, с преобразования сознания посредством идей. А следовательно, в учебном процессе необходима идеальная деятельность как развитие мышления обучающегося, его мыслящей и деятельной природы. Мышление представляет всеобщую и необходимую «способность исторического человека, и насколько она развита в исторической действительности и науке, от этого в определенной мере зависит и личностное развитие индивида» [2, с. 75]. Каким образом эта способность развивается в учебном процессе? Если характер деятельности основан на воспроизведении, – вряд ли это развитие возможно, тем более «рецептурное», основанное на пошаговом выполнении деятельности. Если же деятельность носит целесообразный, опосредствованный характер, когда знание открывается в совместном труде с преподавателем, одноклассниками или самостоятельно, то в этих условиях мыслительная функция осваивается обучающимися как сознательная деятельность. В связи с этим отметим, выведение понятия совместно с другими или самостоятельно представляет результат деятельности, для которой характерны определения понятия посредством суждений и умозаключений. Если понятие не формируется в деятельности, то оно и не принадлежит познающему, а значит и развитие мышления затруднено. В логике, философии, психологии давно доказано, что понятие возникает и формируется в деятельности. Потребность в овладении новым знанием, деятельность по открытию понятия порождает внутренний мотив, интерес к достижению цели.

Студенты технического направления, как будущие инженеры, осваивают в процессе обучения специальные дисциплины. Изучению специальных дисциплин предшествует фундаментальная часть, т. е. дисциплины, которые изучают студенты технического направления (математика, физика и др.), чтобы полученные знания использовать в ходе изучения специальных дисциплин и решения профессиональных задач. На этом этапе возникает проблема: при обучении фундаментальной части внимание студентов при изучении теоретического материала (содержательная сторона научного знания) сосредоточено в большей степени на запоминании (опора на память), но при этом логико-операционной стороной знания

(происхождения знания, открытия) студенты не овладевают в достаточной степени. При этом задача преподавателя чаще сводится к тому, чтобы дать студенту как можно больше информации, фактов, порой разрозненных предметов познания. В этих условиях сознание студента наполняется хаотичными научными данными и явлениями. Но если эти знания не взаимосвязаны и не открыты собственной мыслительной деятельностью, то они остаются чуждыми для познающего. Стремление запомнить материал без понимания приводит к тому, что у студентов затруднено развитие логического мышления, обеспечивающего оперирование понятиями, суждениями и умозаключениями (формами мысли). Есть основания полагать, что студенты, начиная изучать специальные дисциплины, не видят проявления общих закономерностей, законов и формулировок, которые были выведены в фундаментальных дисциплинах и представлены в специальных дисциплинах в другом формате, а следовательно, они в малой степени способны к обобщению.

Открытие понятия связано с обобщением, как писал В. В. Давыдов, с понятийным обобщением, где понятие представляет результат проведенного обобщения [3, с. 27]. Строя концепцию теоретического обобщения, исследователь полагал, что научное изложение материала направлено на формирование у обучающихся «содержательной абстракции, обобщения и понятия, лишь в этом случае в их собственном мышлении появляются предпосылки теоретического отношения к действительности» [3, с. 420]. Теоретическое отношение к действительности позволяет разумно действовать с предметом, полагаясь на его сущностные характеристики, преобразовывать предмет в соответствии с заданными условиями и пр. По мнению философа Э. В. Ильенкова, «идеальное как форма субъективной деятельности усваивается лишь посредством активной деятельности с предметом и продуктом этой деятельности» [4, с. 269]. Следовательно, разумная деятельность с предметом обуславливает развитие самого субъекта деятельности. Полагая, что каждое новое понятие есть результат разрешенного противоречия (по Гегелю), открытие понятия связано с принципом развития, что также свидетельствует о деятельной способности познающего в процессе познания.

Автор культурно-исторической теории Л. С. Выготский экспериментально изучал диалектический переход от ощущения к мышлению, доказав, что в мышлении действительность отражена иначе, чем в ощущении, и что основной отличительной чертой слова «является обобщенное отражение действительности». По его мнению, «если ощущающее и мыслящее сознание располагают разными способами отражения действительности, то они представляют собой и разные типы сознания» [5, с. 428]. Этим обусловлено заключение ученого о том, что мышление и речь представляют ключи к пониманию природы человеческого сознания. Психолог полагал, что необходимо различать обобщение вещей и понятий, поскольку по типу связи общего и частного они отличаются («обобщение вещей», «обобщение мыслей»).

Анализ идей философов и психологов позволяет заключить следующее. Постигание обучающимися содержания предмета связано с мыслительной деятельностью по овладению понятием как результатом процесса обобщения, разрешения противоречия. Мышление рассматривается как идеальная деятельность субъекта по освоению материала, отражающая содержательные и логико-операционные стороны процесса познания. Принцип противоречия определяет развитие мыслящей способности обучающихся в процессе познания, их способности мыслить. Разумная реализация компонентов дидактической системы, таких как предметно-содержательный (отбор и структурирование материала в соответствии с целями и задачами учебной дисциплины), когнитивно-операциональный (работа с понятиями, формулирование суждений и умозаключений в соответствии с постигаемым содержанием, реализация функций интеллектуального труда), снимает (разрешает) противоречие между характером предметного содержания и способами его освоения субъектами образовательного процесса при условии оптимального выбора форм организации и форм общения в процессе познания.

В этих условиях проявление идеальной формы как формы вещи, «но в не этой вещи, а именно в человеке, в виде формы его активной жизнедеятельности, в виде цели и потреб-

ности. Или наоборот, это форма активной жизнедеятельности человека, но вне человека, а именно в виде формы созданной им вещи», – пишет Эвальд Ильенков, заключая, что идеальность и существует в виде смены этих форм, «через непрекращающийся процесс превращения формы деятельности в форму вещи и обратно – формы вещи – в форму деятельности общественного человека» [4, с. 269]. Если знание не осваивается посредством мыслительной активности, то неизбежно проявление формализма знаний. Заметим, что «формальная наука к содержанию вещей непосредственного отношения не имеет», при этом только «сознательная деятельность ориентируется на суть вещи» [6, с. 133, 193].

Формирование человека, развитие личности порождается совокупностью тех отношений, которые отражены в его формах активности и им воспроизводятся. Что происходит с обучающимся, если он не вовлечен в процесс открытия исследуемого предмета, не вовлечен в процесс открытия самого себя через ту деятельность, которую он осуществляет. Вывод очевиден.

Мыслящий человек – думающий человек, который обращается к основным формам мышления, т. е. познанию как творческой деятельности человека. Два вида познания определяют постижение человеком окружающей действительности. Чувственное познание как процесс познания мира посредством ощущений, восприятия и представления, где ощущение представляет отражение отдельных свойств, предметов, непосредственно действующих на наши органы чувств и является источником наших знаний о мире и самих себе; осознаваемые ощущения имеются только у живых существ, имеющих головной мозг и кору головного мозга [7]. Восприятие, являясь целостным отражением предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств вместе с процессами ощущения обеспечивает непосредственно чувственную ориентировку в окружающем мире [7]. Чувственный образ предмета, который возникает в сознании в отсутствие этого предмета есть представление. Чувственное познание дает человеку сведения о конкретных объектах в их непосредственно познаваемых свойствах. Однако не всякое явление доступно непосредственному чувственному восприятию. К примеру, человек не воспринимает ультрафиолетовых лучей, но он, тем не менее, знает об их существовании и свойствах. Такое познание становится возможным опосредованным путем. Этот путь и есть путь мышления, которое обращается к логическому познанию.

Логическое познание – познание сущности вещей, явлений, процессов; отражение предметов на уровне сущности. На этом уровне среди основных логических процессов особая роль – обобщению, абстрагированию, анализу, синтезу, индукции и дедукции. Логическое познание основывается на основных формах мышления: понятие, суждение, умозаключение. Понятие – это форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, которая выражена словом или группой слов. Суждение – это форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями действительности, их свойствами и признаками. Умозаключение – это форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается вывод. В суждении устанавливается связь и отношения между понятиями (система понятий), в умозаключении – между суждениями (система суждений). Как свидетельствуют ряд исследований (А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, А. А. Поляруш, И. С. Барсуков и др.), уже операция определения и, тем более, операция деления понятий вызывают затруднения большей части студентов. Оперирование понятием – средство постижения учебного предмета и развитие способности разумного его преобразования. Способность к обобщению на уровне науки зависит от владения системой понятий и идей обучающимися. В этом важнейшую роль играет научный метод познания, имманентный постигаемому содержанию. Указанные авторы таким прогрессивным методом определяют диалектику, как учение о развитии через разрешение противоречий в предмете. Понятие представляет «момент познания окружающего мира, отражающий покой», суждение – «процесс познания по замкнутому кругу с выходом на спираль развития» [8, с. 23]. Оперирование понятием, формулирование суждений – показатель понимания изучаемого предмета, способности

мыслить. Обобщение в этих условиях рассматривается на трех уровнях: обыденном (на уровне языка), научном (на уровне понятий) и категориальном (философия), что отражает взаимосвязь чувственного и логического познания.

Разумная организация учебного процесса предусматривает как задействование научного метода познания, так и совершенствование методики формирования приемов умственной деятельности в процессе обучения, повышение качества образования, развитие творческих способностей обучающихся. Современная ситуация развития общества, экономики, вызовы времени диктуют определенные требования к образованию. Необходимость развития критического мышления обусловлена потоком информации, где необходимо отличать истинную информацию от фэйковой. В условиях пандемии, техногенных рисков, изменяющейся социальной ситуации для человека важны теоретическое мышление, дивергентное, произвольное, диалектическое мышление. Успешному разрешению проблем в условиях неопределенности способствуют логическое, продуктивное (творческое), критическое мышление. Качество образования будущего профессионала зависит от способности мыслить, в том числе стратегически.

Раскроем кратко, что представляют эти виды мышления как способности человека. Критическое мышление – мышление, представляющее познавательную (когнитивную) стратегию, которая опирается на постоянный контроль и проверку возможных решений при проверке планировании и выполнении работы; система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов. Абстрактное мышление – вид мышления позволяющий мыслить отвлеченно, способствующий абстрагированию от незначительных деталей с целью возможности рассмотреть возникшую ситуацию либо явление в целом. Логическое мышление – способность мысленно решать задачи, делать умозаключения. Креативное мышление – тип мышления, который позволяет к решению задач подходить нестандартным способом. Системное мышление – тип мышления, который характеризуется целостным восприятием предметов и явлений, учитывая их связи и отношения между собой. Пространственное мышление – способность ориентироваться на месте и воспринимать окружающее как единое целое, воссоздавая в памяти расположение объектов относительно друг друга и самого человека, независимо от точки, в которой он находится. Стратегическое мышление – способность индивида заранее спрогнозировать результат активности в определенном направлении (действии) не только личных, но и оппонента. Аналитическое мышление – способность получить максимум информации из имеющегося минимального материала посредством анализа каждой составляющей предоставленных данных. Дивергентное мышление – способность находить множества решений при одних исходных данных. Конвергентное мышление – противоположное дивергентному мышлению, т. е. фокусирование на одном варианте решения, абстрагируя другие варианты.

Однако недостаточно перечислить виды мышления, необходимо «навести порядок», то есть выявить общее понятие (мышление) раскрыть его содержание и объем с указанием оснований деления на виды. Так, например, раскроем понятие теоретическое мышление – мышление, направленное на открытие законов, свойств объектов, противоположное практическому мышлению. По используемому средству познания, мышление делится на понятийное теоретическое мышление и образное теоретическое мышление. Далее необходимо раскрыть содержание появившихся понятий. Работа с понятиями с помощью логических схем отражает систему понятий во взаимосвязях и способствует осознанному усвоению содержания, представляет средство познания, где движение от единичных понятий к общему – обобщение, от общего к единичным – ограничение. Уровень сформированности теоретического мышления представляет критерий, отражающий когнитивную сферу познающего.

Процесс мышления осуществляется посредством мыслительных операций. Мыслительные операции: анализ – мысленное расчленение целого на части в целях исследования их свойств; синтез – мысленное воссоздание целого из частей в целях усмотрения связей между ними; обобщение – выявление общего между различными предметами; абстрагирова-

ние – отвлечение от несущественного, формирование абстрактного объекта; определение – придание точного смысла языковому выражению; классификация – систематизация видов в рамках какого-либо класса предметов в целях выявления их свойств и определения взаимосвязей между ними; умозаключение – вывод нового знания из имеющегося; доказательство – обоснование истинности суждения; опровержение – обоснование ложности суждения и др.

Л. С. Выготский, исследуя развитие понятия, пришел к выводу, что ребенок, овладевший речью, начинает обозначать, одним и тем же словом, два и более разных предмета. Было замечено, что обозначение, одним словом, разных предметов происходит на основе общего признака. В известном примере, часто приводимом, ребенок называет словом «ква» первоначально утку, плавающую на пруду, затем всякую жидкость, в том числе и молоко, которое он пьет из своей бутылочки, обозначает тем же словом. Данный пример показывает, с одной стороны, что у ребенка присутствует синкретизм, т. е. сочетание (одним словом) двух несопоставимых предметов (утка и молоко), с другой – соединение в группу предметов по общему признаку, вода и молоко, т. е. жидкости. Эти примеры показывают, что у ребенка с раннего детства начинает формироваться мыслительная операция обобщение. Обобщение – одна из основных характеристик познавательных процессов, состоящая в выделении и фиксации относительно устойчивых, инвариантных свойств, предметов и их отношений [3]. Обобщение в познании обеспечивает в мышлении обучающихся определенность и последовательность. В обучении обобщение выступает в двух видах: эмпирический вид, т. е. осуществляется путём сравнения группы предметов (или представлений о них) и выявления их одинакового, повторяющегося или общего свойства; теоретический вид осуществляется путём анализа системы понятий, который состоит в её преобразовании с целью выявления некоторого абстрактного исходного отношения как генетически общей основы этой системы. Теоретическое обобщение используется при такой организации обучения, в которой учащиеся усваивают знания в процессе решения задач. Преобразовывая её условия, они находят общий принцип перехода ко многим другим однородным задачам. Этот вид обобщения характерен для достаточно развитого уровня познания [9, с. 172].

На основе проведенных исследований, В. В. Давыдов рассматривал обобщение через анализ условий происхождения и развития предмета как путь формирования теоретического мышления обучающихся, а обобщение, происходящее в результате сравнения, – как путь формирования эмпирического мышления [3]. В основе системы теоретических знаний психолог усматривал содержательные обобщения (общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т. д.); понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические); теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами). Содержательное обобщение, согласно В. В. Давыдову, представляет способ мысли, главную характеристику мысли о предмете. Мысль, которая строится на основе обобщения содержательного типа, выделяет в предмете существенное исходное отношение, которое определяет стороны и свойства этого предмета, образующие его сущность. Тем самым содержательное обобщение представлено как постижение предмета через его скрытые конкретные взаимосвязи, через противоречивый путь его внутреннего развития. Такое обобщение строится на исторически выработанных принципах познания: восхождения от абстрактного к конкретному, единства исторического и логического.

Обобщение – основополагающий фактор умственного развития. Обобщение непосредственно связано с другими мыслительными операциями. Способность к обобщению лежит в основе всех умственных операций и характеризует общее свойство обучаемости. Если обобщение совершается с понятиями, то можем говорить об обобщении на уровне науки. В преподавании каждой учебной дисциплины в университете необходимо обеспечить ориентацию на конечные цели подготовки профессиональных кадров.

Рассмотрим на примере выполнение заданий студентами лесоинженерного факультета на специальной дисциплине «Гидравлика». Студентам было предложено выполнить следующее задание: составить уравнение Бернулли для потока реальной жидкости, где ρ – плотность жидкости; v – скорость потока; h – высота, на которой находится рассматриваемый элемент жидкости; P – давление в точке пространства, где расположен центр массы рассматриваемого элемента жидкости; g – ускорение свободного падения.

В ходе выполнения задания из десяти студентов справился с заданием один обучающийся.

Ответ задания выглядит следующим образом:

$$\frac{m \cdot v^2}{2} + \rho \cdot g \cdot h + p = \text{const}, .$$

Из данного задания видно, что уравнение Бернулли представляет собой закон сохранения энергии, являющийся фундаментальным законом природы, которое изучается на курсах физики в школах и на первом курсе университета. Данный пример показывает, что студенты не в достаточной мере обладают теоретическими знаниями специальной дисциплины, т. е. не овладели системой понятий при изучении, выведении формулы и не увидели физического смысла ее проявления (формулы), которое является общим и связывает фундаментальные со специальными дисциплинами. В связи с этим актуальным является вопрос обучения студентов обобщенным приемам деятельности, адекватной изучаемому материалу. Кроме того, такая ситуация свидетельствует о неспособности обучающимися оперировать понятием. Тогда здесь возникает проблема «миграции по ассоциативным связям с кочки на кочку фактов. Ибо это «болото эмпиризма» (Маркс). В условиях, когда студент не оперирует понятием, у него формируются лишь некоторые представления о предмете, явлении, где абстракции чувственного содержания – формальная истина, что не позволяет познающему выявить сути вещи, а по меткому выражению философа Геннадия Лобастова в этом проявляется «ползучий эмпиризм, или, иначе говоря, отсутствие ума, то бишь отсутствие руководства методом» [6, с. 129]. Однако постижение содержания предмета в высшей школе с необходимостью требует оперирования системой понятий, поскольку «теория дает разумную канву практического изменения действительности, подчиняет стихию разуму» [10, с. 42]. Если в учебном процессе обыденные представления не перерабатываются в форму понятия, то и содержание предмета не принадлежит познающему.

Практика обучения специальных дисциплин показывает, что в процессе изучения теоретического материала студенты технического направления стараются запомнить формулу без применения логических средств познания, а следовательно, обобщенная деятельность, которая приводит к понятию, не формируется или формируется недостаточно.

Необходимо различать обобщение в широком контексте и более узком – как обобщение понятий. В разрешении указанной проблемы важную роль играют логические операции познания. Обобщение представляет мысленное выделение каких-нибудь свойств, принадлежащих некоторому классу предметов, и формулирование такого вывода, который распространяется на каждый отдельный предмет данного класса: переход от единичного к общему, от менее общего к более общему [11, с. 395]. В переходах от единичного к общему, в отыскании свойств и установлении связей обобщение позволяет обучающемуся устанавливать объективные связи в процессе познания. Обобщение понятия – логическая операция, которая состоит в переходе от понятия с меньшим объемом (большим содержанием) к понятию с большим объемом (но меньшим содержанием). Обобщение понятий – это переход от вида к роду. В этом усматривается связь обобщения с другими логическими операциями познания. Например, с определением понятия (раскрытие содержания), делением понятия (объем, указание видов на основе выявления основания деления). Кроме того, осуществляя обобщение понятий уместно использовать противоположную операцию – ограничение понятия.

Ограничение понятия – это логическая операция перехода от понятия с большим объемом к понятию с меньшим объемом путем прибавления к содержанию понятия видоизменяющего признака. Под ограничением понимается также переход от родовых понятий к видовым. Если обобщение идет по пути постепенного отстранения от признаков предмета, ограничение, напротив, обогащает совокупность признаков понятия. Тем самым осуществляется переход от общего к частному, от вида к роду, от единичных понятий к общим.

Если студент способен развернуть формулу через систему понятий, то решение задания будет осмысленным и осознанным и тогда он успешно его выполняет. Процесс понимания (качественный уровень обучения) предметного содержания предусматривает осознание, осмысление и обобщение постигаемого материала.

Оперирование понятиями, установление связей между явлениями позволяет студентам не только решать поставленные преподавателем задачи, вопросы, а и развивать способность самим конструировать проблемные вопросы, отражая содержание предмета. Самостоятельное формулирование проблемных вопросов в образовательном процессе «развивает у обучающихся зоркость ума и логический характер памяти, выводит на научный уровень обобщения» [12, с. 14]. Поскольку среди форм мысли – понятие и суждение, то и проблемных вопросов два вида: вопрос-понятие и вопрос-суждение. Правильно заданный вопрос, направленный на выявление структуры, движения, развития и взаимосвязей постигаемого предмета, помогает осуществлять глубинное проникновение в суть изучаемого, отражает степень освоения темы обучающимся.

Понятия рассудка и разума, по мнению философа П. В. Копнина, «отражают различные по своим целям, задачам и способам стороны в мыслительной деятельности человека». Если обучающийся при освоении учебного предмета более опирается на представления и наглядные образы, то речь идет о рассудочном мышлении, которое В. В. Давыдов называет эмпирическим. «Разумное мышление, внутренне связанное с исследованием природы своей собственной основы – с исследованием понятий – целесообразно называть теоретическим» [13, с. 62].

Гегель на основе исследования сделал вывод: понять – значит выразить в форме понятий. Понятие есть результат деятельности и в тоже время – средство освоения окружающей действительности. Если в сознании студента не формируется система понятий, где понятие представляет орудие познания, то обучающийся не способен познавать объективную действительность. Первый качественный уровень обучения и начинается с процесса понимания как единства осознания, осмысления и обобщения. Раскроем суть этих процессов. По Выготскому, осознанием является акт сознания, предмет которого сама же деятельность сознания [14]. Осознание рассматривается как совокупность познавательных действий и (или) непреднамеренных процессов, в результате которых человек начинает отдавать себе отчет, замечать или не замечать (рефлектировать) нечто происходящее во внешнем или (и) внутреннем мире [15, с. 197]. Например, можно осознавать или не осознавать структуру задачи при её решении, компоненты формулы и зависимости между ними.

«Осмысленность – наличие смысла, в противоположность бессмысленности – отсутствию смысла». Критерии истины в отличие от заблуждения: соответствие законам логики, соответствие ранее открытым законам науки, простота и экономичность формулы и пр. Например, среди критериев осмысленности предложений – верификационный (от лат. *Verificatio* – доказательство, подтверждение; понятие, используемое в логике и методологии научного познания для обозначения процесса установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки; непосредственная и косвенная верификация), операциональный, критерий переводимости и др. [16, с. 137]. Смысл снимает противоречие между формой и содержанием. Если студенты не осмыслили суть умозаключений и роль их в познании, то усвоив форму построения умозаключений, они могут игнорировать содержание суждений. В этом случае количество сконструированных умозаключений не является показателем качества, так как указанное противоречие при этом не снимается. Кроме того,

если логическая форма не соотнесена с содержанием, то это приводит к бессмысленному использованию логической формы мысли. Однако использование логической формы для выводов по темам выступлений и проведенных студентами исследований обеспечивает не только разрешение противоречия между формой и содержанием, но и является показателем проникновения в сущность предмета, темы. Эмпирическое «я» не может «конституировать все многообразие смысла и значений культурно-исторического мира, которому оно принадлежит» [17, с. 808]. Под осмыслением понимается «совокупность умственных действий и процессов, в результате которых в изучаемом учебном материале существенные признаки и связи отделяются от несущественных, внешних, а новое знание не просто присоединяется к известному, но соотносится с его понятийным строем» [15, с. 189].

Обобщение, являясь главным свойством нашего сознания, выполняет важнейшую роль в учебном процессе, занимает особое место в познании, что выше рассмотрено. По степени обобщения знание может быть обыденное и научное. Обыденное знание опирается на здравый смысл и формы практической деятельности, являясь основой ориентации человека в окружающем мире и его поведения. Научное знание отличается систематичностью, обоснованностью и глубиной проникновения в сущность вещей и явлений. По способности к обобщению возможно установить уровень развития личности. Обобщение на уровне оперирования понятиями выводит человека на уровень логического мышления, уровень науки, где он становится способным разумно разрешать проблемы, опираясь на свершенные открытия и производя новое знание, если это необходимо, изобретая новый способ решения в нестандартной ситуации.

Развитая способность к обобщению – показатель степени развития теоретического мышления обучающихся, поскольку осознанное оперирование понятиями способно привести их к открытию нового понятия; критического мышления, где возражения и их аргументация строятся не на обыденном уровне, а на уровне развитой способности субъекта мышления; дивергентного мышления, предоставляющего возможность субъекту деятельности разрешать проблемы разными возможными путями, осуществляя предвидение того, что может повлечь то или иное решение. И тогда разумная оценка сложности событий, происходящих в окружающем мире, позволит не только адекватно реагировать, а и предполагать возможные последующие события на основе заключений и прогнозирования, осуществлять их предсказуемость. А так как определения понятий, обобщение на уровне наук характеризуются всеобщностью и необходимостью, то их не может опровергнуть опыт, потому как «научно-теоретические обобщения и суждения, в отличие от чисто эмпирических, во всяком случае претендуют на всеобщность и необходимость (как бы ни объяснять метафизические, психологические или антропологические основания такой претензии) на то, что они могут быть подтверждены опытом всех людей, находящихся в здравом уме, и не могут быть этим опытом опровергнуты», – резюмирует Э. В. Ильенков [18, с. 62]. Но тогда любое научно-теоретическое обобщение, суждение как связующее два и более обобщений «обязано указать не только определение понятия, но и всю полноту условий его применимости, всеобщности и необходимости» [18, с. 62]. И здесь важнейшую роль играет содержание понятия и его происхождение при построении форм обобщений, поскольку отрыв формы от содержания грешит неосновательностью и формальностью, что порой характерно для образовательного процесса. Обобщение на уровне философии связано с категориями, где категория не только обобщенные понятия. Категории как всеобщие формы, «способы связи мыслимого материала, тождественные всеобщим связям его в деятельности», по Г. В. Лобастову, представляют наивысший уровень обобщения.

Развитию понимающей способности обучающихся способствует освоение и реализация дидактических средств познания, основанных на формальной и диалектической логике, научных методов познания, имманентных содержанию постигаемого [19; 20]. Создание таких условий позволит субъекту деятельности «удерживать реальное и идеальное содержание деятельности», «получать субъективно новые результаты», ориентироваться в условиях неопределенности, турбулентной среде.

Рассмотрение роли обобщения в познании, развитии мыслительных способностей человека невозможно без философской составляющей как понимающей основы, где средства классической философии делают возможным разрешение проблем, связанных с поверхностными знаниями обучающихся (т. е. формальными) и позволяют объяснить путь развития мыслящей способности познающего в сложившихся условиях, обрести источник педагогической рефлексии и осуществить поиск разумных форм деятельности в образовательном процессе с позиций развития человеческой культуры, истории.

Библиографические ссылки

1. Ansoff H. I., Sullivan P. A. Optimizing Profitability in Turbulent Environments: A Formula for Strategic Success // Long Range Planning, 1993. Vol. 26, No. 5, Pp. 11–24.
2. Лобастов Г. В. Философия как деятельная форма сознания. М. : Рус. панорама, 2018. 262 с.
3. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М. : Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура. М. : Политиздат, 1991. 464 с.
5. Выготский Л. С. Мышление и речь. СПб. : Питер, 2017. 432 с.
6. Лобастов Г. В. Философия как деятельная форма сознания. М. : Рус. панорама, 2018. 262 с.
7. Психология и педагогика [Электронный ресурс] : учеб. пособие / В. М. Николаенко, Г. М. Залесов, Т. В. Андрияшина и др. ; отв. ред. канд. филос. наук, доц. В. М. Николаенко. М. : Инфра-М ; Новосибирск : НГАЭиУ, 2000. 175 с. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0491/2_0491-27.shtml (дата обращения: 25.04.2020).
8. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса) : монография / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 2002. 68 с.
9. Бим-Бад Б. М. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. М. : Большая Российская энциклопедия, 2008. С. 172. URL: <https://gigabaza.ru/doc/91126.html> (дата обращения: 10.04.2020).
10. Лобастов Г. В. Диалектика разумной формы и феноменология безумия. М. : Рус. панорама, 2012. 560 с.
11. Кондаков Н. Н. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1975. 720 с.
12. Ищенко Т. Н., Степаненко Т. А., Бардаков А. В. Постигание содержания предмета посредством проблемных вопросов / Санкт-Петерб. университетский консорциум. СПб., 2020. № 3. С. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.3.8.15>.
13. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996. 544 с.
14. Словарь Л. С. Выготского [Электронный ресурс]. URL: <https://vygotsky.academic.ru/97/осознание> (дата обращения: 25.04.2020).
15. Энциклопедия профессионального образования [Электронный ресурс]. В 3-х т. / под ред. С. Я. Батышева. М. : АПО, 1999. 440 с. URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> (дата обращения 20.04.2020).
16. Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. М. : Просвещение, 1991. 208 с.
17. Современный философский словарь / под ред. проф. В. Е. Кемерова. 2-е изд., испр. и доп. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск / ПАНПРИНТ, 1998. 1064 с.
18. Ильенков Э. В. Диалектическая логика: Очерки истории и теории. 2-е изд., доп. М. : Политиздат, 1984. 320 с.
19. Ищенко Т. Н. Классическая философия как ресурс развития субъекта познания // Научное мнение : науч. журн. Санкт-Петербур. университетский консорциум. СПб., 2019. № 10. С. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.10.31.38>.
20. Ищенко Т. Н. Книга Геннадия Лобастова «Диалектика разумной формы и феноменология безумия» как источник педагогической рефлексии и поиска разумных форм

деятельности в образовательном процессе» // *Философия образования. № 3 (66), 2016. С. 131–145. DOI: 10.15372/PHE20160314.*

References

1. Ansoff H. I., Sullivan P. A. Optimizing Profitability in Turbulent Environments: A Formula for Strategic Success // *Long Range Planning*, 1993. Vol. 26, No. 5, Pp. 11–24.
2. Lobastov G. V. Philosophy as an active form of consciousness. Moscow, Russian Panorama Publishing House, 2018, 262 p.
3. Davydov V. V. Types of generalization in learning. Logical and psychological problems of building educational subjects, Moscow, Pedagogical Society of Russia, 2000, 480 p.
4. Ilyenkov E. V. Philosophy and culture. Moscow, Politizdat, 1991, 446 p.
5. Vygotsky L. S. Thinking and Speech. St. Petersburg, Peter, 2017, 432 s.
6. Lobastov G. V. Philosophy as an active form of consciousness. Moscow, Russian Panorama Publishing House, 2018, 262 p.
7. Psychology and Pedagogy [Электронный ресурс] : textbook / V. M. Nikolaenko, G. M. Zalesov, T. V. Andryushina et al.; Repl. ed. Cand. Philos. sciences, associate professor V. M. Nikolaenko. Moscow, Infra-M ; Novosibirsk, NGAEiU, 2000, 175 s. URL: http://pedlib.ru/Books/2/0491/2_0491-27.shtml (accessed: 04.25.2020).
8. Goncharuk A. I. The concept of the school of the XXI century (the dialectic of the educational process) : monograph / Krasnoyarsk. State Un-t. Krasnoyarsk, 2002, 68 s.
9. Bim-Bad B. M. Pedagogical Encyclopedic Dictionary [Electronic resource]. Moscow, Big Russian Encyclopedia, 2008, P. 172. URL: <https://gigabaza.ru/doc/91126.html> (accessed: 04.10.2020).
10. Lobastov G. V. The dialectics of a rational form and the phenomenology of insanity. Moscow, Russian Panorama, 2012, 560 s.
11. Kondakov N. N. Logical reference dictionary. Moscow, Science, 1975, 720 s.
12. Ishchenko T. N., Stepanenko T. A., Bardakov A. V. Comprehension of the subject matter through problematic issues // *St. Petersburg University Consortium. St. Petersburg*, 2020, No. 3, Pp. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2020.3.8.15>.
13. Davydov V. V. Theory of Developmental Learning. Moscow, INTOR, 1996, 554 s.
14. Dictionary L. S. Vygotsky [Electronic resource]. URL: <https://vygotsky.academic.ru/97/consciousness> (accessed: 04.25.2020).
15. Encyclopedia of vocational education. In 3 vol. [Electronic resource] / ed. S. Ya. Batyshva. Moscow, APO, 1999, 440 s. URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf> (accessed date: 04.20.2020).
16. Gorsky D. P., Ivin A. A., Nikiforov A. L. Brief Dictionary of Logic / ed. D. P. Gorsky. Moscow, Education, 1991, 208 p.
17. Modern philosophical dictionary / ed. prof. V. E. Kemerov. 2nd ed., rev. and add. London, Frankfurt, Paris, Luxembourg, Moscow, Minsk / PANPRINT, 1998, 1064 p.
18. Ilyenkov E. V. Dialectical Logic: Essays on History and Theory. 2nd ed., ext. Moscow, Politizdat, 1984, 320 p.
19. Ishchenko T. N. Classical philosophy as a resource for the development of the subject of knowledge // *Scientific Opinion: Scientific Journal. St. Petersburg University Consortium. SPb.*, 2019, No. 10, Pp. 31–38. DOI: <https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.10.31.38>.
20. Ishchenko T. N. The book of Gennady Lobastov “Dialectics of a rational form and the phenomenology of insanity” as a source of pedagogical reflection and the search for rational forms of activity in the educational process” // *Philosophy of Education*. 2016. No. 3 (66), Pp. 131–145. DOI: 10.15372/PHE20160314.

УДК 371.321

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У ОБУЧАЕМЫХ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

М. И. Ковель, кандидат педагогических наук, доцент

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19
E-mail: kovel@kipk.ru

Рассматривается, каким образом у обучаемых на уроках можно формировать функциональную грамотность. Приведены задания по химии, способствующие развитию у них логического мышления при извлечении информации из текста.

Ключевые слова: мышление, логическое мышление, чтение, логические универсальные учебные действия.

FORMATION OF READING LITERACY IN STUDENTS ON THE BASIS OF DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING

M. I. Kovel, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Alexander Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: kovel@kipk.ru

In the article the author considers how students in lessons can form functional literacy. There are given tasks on chemistry, which contribute to the development of logical thinking in them when extracting information from text.

Keywords: thinking, logical thinking, reading, logical universal learning actions.

Сегодня от учителя требуется формирование и развитие у обучающихся умения самостоятельно учиться, развивать мышление, а с позиции ФГОС – познавательных универсальных учебных действий, среди которых важное место отводится логическим действиям [1].

Анализ уроков учителей, краевых контрольных работ свидетельствует о том, что более половины обучающихся:

- не владеют на должном уровне логическими универсальными учебными действиями,
- не умеют извлекать информацию из прочитанного предметного текста: находить и извлекать одну или несколько единиц информации; определять главную мысль текста; формулировать выводы в форме суждений или умозаключений на основе обобщения отдельных частей текста; обнаруживать противоречия, содержащиеся в тексте; использовать информацию для решения практической задачи.

Мышление является одним из важнейших познавательных процессов, ведь именно с помощью мысли мы познаем мир, рассуждая, анализируя и обобщая определённые результаты реальной действительности.

По мнению отечественных и зарубежных психологов, развитие мышления в процессе деятельности – это формирование и совершенствование всех видов, форм и операций мышления, выработка умений и навыков по применению законов мышления в познавательной

деятельности, а также умений осуществлять перенос приемов мыслительной деятельности из одной области знаний в другую. Необходимо также отметить, что развитие мыслительных операций рассматривается и как подготовка фундамента учебной деятельности [2].

Поскольку речь в статье пойдёт о формировании логического мышления и функциональной грамотности (читательской), остановимся на основных понятиях.

Мышление – высшая ступень познания, процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях [3, с. 372].

Логическое мышление – мышление, посредством которого человек, опираясь на коды языка, становится способен отражать сложные связи, отношения, формировать понятия, делать выводы и решать сложные теоретические задачи [4, с. 266].

Чтение – вид речевой деятельности, направленной на смысловое восприятие графически зафиксированного текста, получение и переработку письменной информации [5, с. 281]. Успешность данного вида деятельности ученика обеспечивается его читательской грамотностью.

Умение извлекать информацию из различных источников и критически её осмысливать имеет для школьников большое значение при проведении первых самостоятельных исследований, подготовке рефератов, разработке и реализации проектов и т. п. Задания, первоначально нацеленные на понимание и извлечение фактов, изложенных в тексте, далее должны дополняться заданиями другого уровня, требующими семантического и логического анализа текста в целом и его компонентов и формулировки ответов, характеризующихся точностью, доказательностью, полнотой, достаточным количеством аргументов. Такое качество читательской грамотности обеспечивается логическими умениями [6, с. 40].

Приведём примеры заданий по химии, которые будут развивать у обучающихся логическое мышление при извлечении информации из текста.

Задания на уроке оцениваются на основе критериального подхода, позволяющего объективно оценить учебные достижения школьников, используя критерии, разработанные с учётом трудоёмкости предметных заданий, и развивать у обучаемых умения самостоятельно оценивать результаты учебного труда, пользуясь теми же критериями [7, с. 9].

Задание № 1. Выявить существенные признаки основания, определить родовой и видовые признаки, сформулировать определение понятия основание (2 балла).

Ответ: родовой признак – электролиты, видовые признаки – ионы металла и гидроксид-ионы. Основания – электролиты, в состав которых входит металл и одна или несколько гидроксид-ионов.

Задание № 2. Прочитав текст учебника § 29, составить план в форме суждений или вопросов-суждений (по 2 балла за каждое суждение или вопрос-суждение, максимально 16 баллов).

Таблица 1

План текста в форме суждений и вопросов-суждений

План текста	Вопросы-суждения
1. Все основания, кроме раствора аммиака в воде, представляют собой твёрдые вещества, имеющие различную окраску	1. Чем объяснить, что основания – твёрдые вещества?
2. Водный раствор аммиака $\text{NH}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$ в отличие от других оснований, содержит не катионы металла, а сложный однозарядный катион аммония NH_4^+ и существует только в растворе	2.1. Каким образом катион металла отличается от катиона аммония? 2.2. Почему катион аммония NH_4^+ существует только в растворе?
3. Основания делятся на группы по различным признакам: растворимые и нерастворимые,	3.1. Вследствие чего основания делятся на группы?

План текста	Вопросы-суждения
сильные и слабые, однокислотные и двухкислотные	3.2. Каким образом сильные основания отличаются от слабых? 3.3. Каким образом кислотность определяется у оснований?
4. Все основания состоят из ионов металла и гидроксогрупп, число которых равно степени окисления металла	4. Каким образом количество гидроксогрупп определить у оснований?
5. Все основания, и в первую очередь щёлочи (сильные электролиты), образуют при диссоциации гидроксид-ионы OH^-	5. Как доказать, что гидроксогруппа входит в состав оснований?
6. Основания имеют ряд общих свойств: мылкость на ощупь, изменение окраски индикаторов (лакмуса, метилового оранжевого, фенолфталеина), взаимодействие с другими веществами	6.1. Чем объяснить, что индикаторы способны изменять свой цвет в основаниях? 6.2. Чем объяснить, что основания мылкие на ощупь?
7. Реакция (щёлочь + соль $\rightarrow$ новое основание + новая соль) является типичной реакцией ионного обмена	7.1. Как доказать, что взаимодействие щёлочи и соли относится к реакции ионного обмена? 7.2. В каком случае реакция считается реакцией обмена?
8. Нерастворимые основания разлагаются при нагревании на оксид металла и воду, что не характерно для щелочей, например, $\text{Cu}(\text{OH})_2 = \text{CuO} + \text{H}_2\text{O}$	8. Вследствие чего щёлочи не разлагаются при нагревании на оксид соответствующего металла и воду?

Задание № 3. Обобщить понятия до ближайшего рода и ограничить до дальнего (ближайшего) вида (по 2 балла, 6 баллов):

... – основание – ...

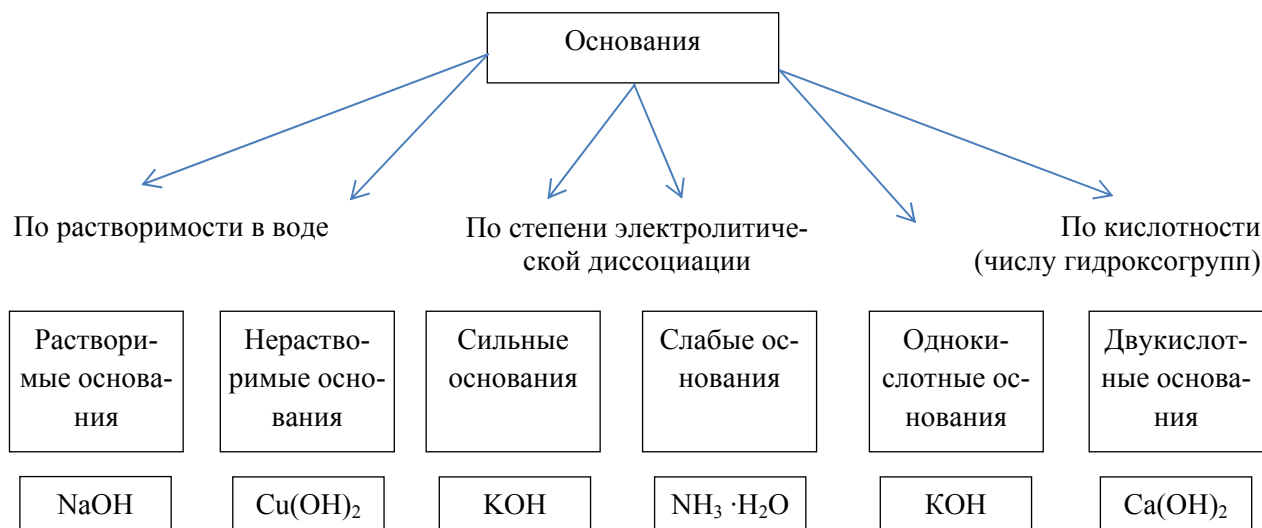
... – растворимое основание – ...

... – сильное основание – ...

Ответ: электролит – основание – NaOH (растворимое основание); основание – растворимое основание – KOH (щёлочь); основание – сильное основание – NaOH (щёлочь).

Задание № 4. Используя данные таблицы № 11 параграфа, составить логическую схему, найти место единичным понятиям, о которых идёт речь в тексте параграфа (9 баллов).

Ответ:



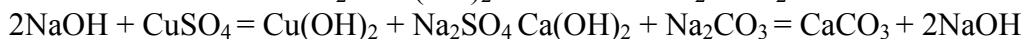
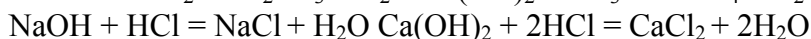
Задание № 5. Сравнить гидроксиды натрия и кальция. Найти 3 общих и 3 отличительных признаки. Ответ сформулировать по карточке №3 (карточка сравнения). За каждое верное суждение по 2 балла, итого 12 баллов.

Ответ:

1. По сравнению с гидроксидом натрия, в составе которого 1 гидроксогруппа, в составе гидроксида кальция – 2 гидроксогруппы.

2. Как гидроксид натрия, так и гидроксид кальция являются щелочами.

3. Так же, как и гидроксид натрия, гидроксид кальция взаимодействуют с кислотами, кислотными оксидами и солями.



4. Не только гидроксид натрия, но и гидроксид кальция изменяют окраску фенолфталеина на розовый цвет.

5. Сравнивая гидроксид натрия и гидроксид кальция, можно сказать, что они являются сложными вещества.

6. Помимо гидроксида натрия, еще и гидроксид кальция считаются сильными электролитами.

7. Наряду с гидроксидом натрия, гидроксид кальция в своём составе содержат ионы металла и гидроксогруппы.

8. Как гидроксид натрия, так и гидроксид кальция мыльные на ощупь.

9. В отличие от гидроксида натрия, который является однокислотным, гидроксид кальция – двухкислотный.

10. Молярная масса гидроксида кальция больше, чем молярная масса гидроксида натрия.

Задание № 6. Подведите понятия параграфа под философские категории: общее – особенное – единичное, причина – следствие, единство – многообразие, противоречие, целое – часть, общее – частное (по 2 балла за каждую категорию).

Ответ:

Общее – особенное – единичное

– Общие свойства сложных веществ: в составе – разные виды атомов.

– Особенности свойства оснований: в состав входят металл или ион аммония и одна или несколько гидроксогрупп.

– Единичные свойства гидроксида калия: в состав входит металл калий и одна гидроксогруппа, растворим в воде, взаимодействует с кислотами, солями, кислотными оксидами; сильный электролит; изменяет окраску индикаторов (лакмуса, метилового оранжевого, фенолфталеина).

Причина – следствие

– Если в состав гидроксида входит атом металла и две гидроксогруппы, то гидроксид является двухосновным.

– Если попавший на руку раствор щёлочи не смыть водой, кожу начинает щипать, и вскоре образуется язва.

Единство – многообразие

– Единство всех щелочей: растворимы в воде; разъедают кожу при попадании; окрашивают индикаторы – фенолфталеин в малиновый цвет, лакмус в красный цвет, метилоранжевый в жёлтый цвет; получают при растворении щелочных металлов или их оксидов в воде.

– Многообразие в их видах: растворимые, малорастворимые и нерастворимые основания; сильные и слабые основания; однокислотные основания – двухкислотные основания.

Противоречие: растворимые основания – нерастворимые основания.

Целое – часть (Целое – основание, часть: металл, гидроксогруппа).

Общее – частное (Общее – щёлочи, частное – КОН).

Задание № 7. Определите, какое понятие текста сопровождается словесным образом «являются едкими веществами». Определить вид образа и его роль (2 балла).

Ответ: щёлочи являются едкими веществами. Вид образа – метафора. Роль – называет свойства щелочей.

Задание № 8. Найти в тексте параграфа словесные образы, характеризующие свойства оснований, за каждый образ по 2 балла.

Таблица 2

Понятия и словесные образы

№	Понятие	Словесный образ	Вид образа	Роль
1	Основания	Сложные вещества	метафора (прил. + сущ.)	называет родовой признак
		Растворимые в воде основания – нерастворимые в воде основания	антитеза (причастные обороты – антонимы)	называют противоположные понятия
		Подразделяются на группы	метафора (глагол + сущ.)	называют свойство

Задание № 9. Используя таблицу словесных образов, построить суждения (по 2 балла за каждое суждение):

1. В первом и во втором суждении субъект – первое понятие.

2. В третьем суждении предикат становится субъектом.

Ответ: Основания (S) – сложные вещества (P).

Основания (S) делятся на растворимые в воде основания и нерастворимые в воде основания (P).

Растворимые в воде основания (S) – щёлочи (P).

Задание № 10. Прочитайте параграф текста, разработать сборник понятий по теме «Основания, их классификация и свойства» (макс. 20 баллов).

Ответ [8, с. 114]:

Таблица 3

Сборник понятий по теме «Основания»

№	Понятие	Содержание	Объём
1	Основания	Сложные вещества, состоящие из атома металла и одной или нескольких гидроксогрупп	I. По отношению к воде: 1.1. растворимые в воде основания 1.2. нерастворимые в воде основания II. По степени электролитической диссоциации: 2.1. Сильные основания 2.2. Слабые основания III. По числу гидроксогрупп: 3.1. Однокислотные основания 3.2. Двухкислотные основания
2	Растворимые в воде основания (щёлочи)	Сильные электролиты, образующие при диссоциации гидроксид-ионы OH^- , которые и обуславливают ряд общих свойств: мылкость на ощупь, изменение окраски индикаторов (лакмуса,	Примеры: КОН, NaOH

№	Понятие	Содержание	Объём
		метилового оранжевого, фенолфталеина), взаимодействие с другими веществами	
3	Нерастворимые в воде основания	Основания, которые не изменяют окраску индикаторов	Примеры: $\text{Cu}(\text{OH})_2$, $\text{Fe}(\text{OH})_2$
4	Сильные основания	Основания, степень электролитической диссоциации которых $\alpha \rightarrow 1$	Примеры: KOH, NaOH
5	Слабые основания	Основания, степень электролитической диссоциации которых $\alpha \rightarrow 0$	Пример: водный раствор аммиака ($\text{NH}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$)
6	Однокислотные основания	Основания, в составе которых металл связан с одной гидроксогруппой	Примеры: KOH, NaOH
7	Двухкислотные основания	Основания, в составе которых металл связан с двумя гидроксогруппами	Примеры: $\text{Cu}(\text{OH})_2$, $\text{Fe}(\text{OH})_2$

Задание № 11. Сформулировать дедуктивное, индуктивное умозаключения по теме «Основания, их классификация и свойства» (по 3 балла, максимально 6 баллов).

Ответы. Дедуктивное умозаключение:

1. Поскольку сложные вещества, состоящие из металла и гидроксогрупп, называются основаниями.

А гидроксид кальция состоит из металла (кальция) и гидроксогрупп.

Следовательно, гидроксид кальция – основание.

2. Индуктивное умозаключение:

$\text{Cu}(\text{OH})_2$ – состоит из металла и двух гидроксогрупп.

$\text{Fe}(\text{OH})_3$ – состоит из металла и трёх гидроксогрупп.

NaOH – состоит из металла и одной гидроксогруппы.

$\text{Cu}(\text{OH})_2$, $\text{Fe}(\text{OH})_3$, NaOH – основания.

Следовательно, основания состоят из металла и одной или нескольких гидроксогрупп.

Таким образом, чтобы обучаемые смогли владеть в полной мере функциональной грамотностью (уметь читать текст и извлекать из него информацию), у них должно быть развито логическое мышление. Поэтому учитель на уроках должен включать задания на умение школьников оперировать понятиями: определять понятия, делить, обобщать, ограничивать, формулировать проблемные вопросы (вопросы-суждения и вопросы-понятия), формулировать свои мысли в форме суждений или умозаключений, находить противоположности, формулировать противоречие и пути их разрешения. Кроме того, обучающиеся должны овладеть основными логическими универсальными действиями, такими, как умение анализировать (различать существенные и несущественные признаки понятий), синтезировать, осуществлять сериацию, находить критерии деления, причинно-следственные связи и др. Только в этом случае мы сможем получить положительные результаты в учебном процессе.

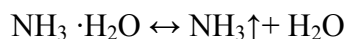
Приложение

Основания, их классификация и свойства

Все основания, кроме раствора аммиака в воде, представляют собой твёрдые вещества, имеющие различную окраску. Например, гидроксид кальция $\text{Ca}(\text{OH})_2$ белого цвета, гидроксид меди (II) $\text{Cu}(\text{OH})_2$ голубого цвета, гидроксид никеля $\text{Ni}(\text{OH})_2$ зелёного цвета, гидроксид железа (III) $\text{Fe}(\text{OH})_3$ красно-бурого цвета и т. д.

Водный раствор аммиака ($\text{NH}_3 + \text{H}_2\text{O}$), в отличие от других оснований, содержит не катионы металла, а сложный однозарядный катион аммония NH_4^+ и существует только в рас-

творе (этот раствор вам известен под названием нашатырного спирта). Он легко разлагается на аммиак и воду:



Разделение оснований на группы по различным признакам представлено в табл. 4.

Таблица 4

Классификация оснований

Признак классификации	Группы оснований	Примеры
Растворимость в воде	Растворимые основания (щёлочи)	NaOH, KOH
	Нерастворимые основания	Cu(OH) ₂ , Fe(OH) ₃
Степень электролитической диссоциации	Сильные ($\alpha \rightarrow 1$)	Щёлочи
	Слабые ($\alpha \rightarrow 0$)	Водный раствор аммиака NH ₃ · H ₂ O
Кислотность (число гидроксогрупп)	Однокислотные	NaOH, KOH
	Двухкислотные	Cu(OH) ₂ , Fe(OH) ₂

Однако, какими бы разными ни были основания, все они состоят из ионов металла и гидроксогрупп, число которых равно степени окисления металла.

Все основания, и в первую очередь щёлочи (сильные электролиты), образуют при диссоциации гидроксид-ионы OH⁻, которые и обуславливают ряд общих свойств: мылкость на ощупь, изменение окраски индикаторов (лакмуса, метилового оранжевого, фенолфталеина), взаимодействие с другими веществами.

Типичные реакции оснований

1. Основание + кислоты → соль + вода. Реакция обмена.
2. Щёлочь + оксид неметалла → соль + вода. Реакция обмена.
3. Щёлочь + соль → новое основание + новая соль. Реакция обмена.

Первая реакция рассмотрена в § 38. Вторая реакция протекает между щелочами и оксидами неметаллов, которым соответствуют кислоты.

Например, N₂⁺³O₃ соответствует HNO₂, S⁺⁴O₂ → H₂SO₃, S⁺⁶O₃ → H₂SO₄ и т. д., поэтому при взаимодействии оксидов с основаниями образуются соли соответствующих кислот и вода:

- а) 2NaOH + N₂O₃ = Na₂NO₂ + H₂O или 2OH⁻ + N₂O₃ = 2NO₂⁻ + H₂O +
- б) 2KOH + SO₂ = K₂SO₃ + H₂O или 2OH⁻ + SO₂ = SO₃²⁻ + H₂O

Третья реакция является типичной реакцией ионного обмена и протекает только в том случае, если образуется осадок или выделяется газ, например:

- а) 2KOH + CuSO₄ = K₂SO₄ + Cu(OH)₂ или Cu²⁺ + 2OH⁻ = Cu(OH)₂
- б) 2NaOH + NH₄Cl = NaCl + NH₃ + H₂O
NH₄⁺ + OH⁻ = NH₃ + H₂O

Нерастворимые основания разлагаются при нагревании на оксид металла и воду, что не характерно для щелочей, например, Cu(OH)₂ = CuO + H₂O [8, с. 114].

Библиографические ссылки

1. Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях [Электронный ресурс] : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (17 мая 2019 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2019. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 05.03.2020).

2. Галеева А. Р., Мамедова Л. В. Исследование уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста // Международный журнал экспериментального образования. 2015. № 12. С. 187–188. URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=9037 (дата обращения: 01.01.2016).
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 22-е изд., стер. М. : Рус. язык, 1990. 921 с.
4. Общая психология: курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. М. : Владос, 1995. 448 с.
5. Педагогическое речеведение : сл.-справ. 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. М. : Флинта ; Наука, 1998. 312 с.
6. Глинкина Г. В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2018. 196 с.
7. Ковель М. И., Глинкина Г. В. Применение критериальной системы оценивания учебных достижений обучающихся при реализации ФГОС на основе способа диалектического обучения : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2017. 208 с.
8. Габриелян О. С. Химия. 8 класс : учебник для общеобразоват. учреждений. 16 изд., стереотип. М. : Дрофа, 2010. 210 с.

References

1. Pedagogy and psychology: problems of thinking development. Personal Development in Changing Conditions [[Electronic resource] : materials IV All-Ros. academic and research conference With international participation (May 17, 2019, Krasnoyarsk) / under society. ed. T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2019. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (date of visit: 05.03.2020).
2. Galeeva A. R., Mamedov L. V. Study of the level of development of thought operations in children of older pre-school age//International Journal of Experimental Education. 2015, No. 12, Pp 187–188. URL: www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=9037 (date of visit: 01.01.2016).
3. Ozhegov S. I. Dictionary of Russian Language: 70,000 words / ed. N.Y. Schwedova. 22nd ed., stereotypical. Moscow, Russian Language, 1990, 921 p.
4. General psychology: course of lectures for the first stage of pedagogical education / compiler E. I. Rogov. Moscow, Vlados, 1995, 448 p.
5. Pedagogical rechevedeniye. Dictionary reference. Published on the 2nd, published and supplemented by T. A. Ladyzhenskiy and A. K. Mikhalskaya ; compiler A. A. Knyazkov. Moscow, Flint, Science, 1998, 312 p.
6. Glynkin G. V. Development of reading literacy among students by means of the Method of Dialectical Learning in the Study of Various Disciplines: Educational and Methodological Manual. Krasnoyarsk, KKIPIK, 2018, 196 p.
7. Kovel M. I., Glinkin G. V. Application of the criterion system of evaluation of educational achievements of students in the implementation of GEF on the basis of the method of dialectical training: educational methods. Allowance. Krasnoyarsk, KKIPIK, 2017, 208 p.
8. Gabrielyan O. S. Chemistry. Grade 8 : textbook for general education. institutions. 16 ed., stereotypical. Moscow, Bustard, 2010, 210 p.

© Ковель М. И., 2020

УДК 378.147.227

ПРЕПОДАВАНИЕ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН С ВИЗУАЛИЗАЦИЕЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБОРУДОВАНИЯ В СРЕДЕ COMSOL

Н. Ю. Кожухова, кандидат технических наук, доцент, доцент МАПТ
А. Д. Черноголовин, студент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: Chernogolovin98@mail.ru

Рассмотрено явление «клипового мышления» в целом и его особенности. Представлены возможности применения COMSOL для обучающихся с «клиповым мышлением». Приведены примеры моделирования двух тонкостенных оболочек.

Ключевые слова: «клиповое мышление», COMSOL, системы автоматизированного проектирования (САПР).

TEACHING TECHNICAL DISCIPLINES WITH VISUALIZATION TECHNOLOGICAL EQUIPMENT IN COMSOL

N. Y. Kozhukhova, Cand. of Sciences (Technical), associate Professor,
associate Professor of the Department of MAPT
A. D. Chernogolovin, student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: Chernogolovin98@mail.ru

The article considers the phenomenon of “clip thinking” in general and its features. The possibilities of using COMSOL for students with “clip thinking” are presented. Examples of modeling two thin-walled shells are given.

Keywords: “clip-thinking” COMSOL, computer-aided design (CAD).

Общество, сравнительно недавно, благодаря увеличению роли знаний, информации и информационных технологий, перешло на новый этап развития – информационный. В наше время человек контактирует с информационными технологиями на производстве, учреждениях системы образования и в быту. Современная информационно-коммуникативная среда характеризуется очень быстрым и легким доступом к огромным массивам информации. Благодаря этому у большинства представителей молодого поколения формируется так называемое «клиповое мышление».

Еще до того, как появилось само определение «клипового мышления» в работе Маршалла Маклюэна «Галактика Гутенберга» можно встретить описание данного феномена: «...общество, находясь на современном этапе развития, трансформируется в „электронное общество“ или „глобальную деревню“ и задает, посредством электронных средств коммуникации, многомерное восприятие мира. Развитие электронных средств коммуникации возвращает человеческое мышление к дотекстовой эпохе, и линейная последовательность знаков перестаёт быть базой культуры» [1].

Клиповая культура – термин, предложенный Элвином Тоффлером для описания культуры развитых стран, определяемой господством свойственного для средств массовой коммуни-

кации способа представления и восприятия информации, заключающегося в фрагментарности. В названии понятия лежит английское слово *clip*, которое обозначает отрывок, фрагмент, то есть информация «собирается» и подается по принципу клипа, в виде череды несвязанных между собой, быстро сменяющихся образов, поданные без определенного контекста [2].

К. Г. Фрумкин определяет «клиповое мышление», как вектор развития отношений человека с информацией, способность, позволяющую быстро переключаться между разрозненными смысловыми фрагментами и неспособность к восприятию длительной линейной последовательности – однородной и одностильной информации [3].

Также он выделил пять факторов, способствовавших появлению клипового мышления.

– ускорение темпов жизни и возрастание объема информации, что создает проблематику фильтрации информации:

- увеличение требовательности к актуальности информации и скорости ее поступления.
- увеличение разнообразия поступающей информации.
- повышение многозадачности.
- рост диалогичности на разных уровнях социальной системы.

Американский психолог Л. Розен в своей книге «Я, мое пространство и я, воспитание сетевого поколения» отмечает, что у поколения воспитанных в эпоху бума компьютерных технологий гораздо выше способность к многозадачности, а рассеянность и гиперреактивность – это плата за возросшую способность, то есть это лишь развитие одних когнитивных навыков за счет других [4].

Итак, подводя итоги вышеизложенному, можно выделить основные характеристики клипового мышления: фрагментарность, конкретность, алогичность, лабильность.

В наше время термин «клиповое мышление», особенно в педагогической среде, несет негативную оценку подобного мышления. Подвергается критике умение современных студентов внимательно слушать лекцию.

Фрумкин К. Г. писал: «Бороться с клиповым мышлением – значит приспосабливать учеников не к реальности, а к системе образования, закрепляя разрыв обоих – то есть и учащихся, и школы – от господствующего образа жизни» [3].

Нужно рассматривать «клиповое мышление» не как негативное последствие развития информационных технологий, требующее исправления, а как закономерный процесс адаптации нового поколения к изменениям в информационной среде, изменения в которой продиктованы развитием человеческой цивилизации. Клиповое мышление – это реальность, с которой надо не только смириться, но и адаптировать существующую систему образования, чтобы минимизировать его негативные проявления. Ведь борьба с клиповым мышлением, попытка вернуться к линейному, понятийному мышлению вряд ли удастся, в силу глобальности процессов, вызвавших его. Вместо этого нужно использовать его особенности на благо учебного процесса.

Благодаря клиповому мышлению человек способен запоминать информацию без восприятия ее содержательности на основе некоторых образов, соответствующих запоминаемой информации [5].

Прежде всего стоит отметить, что преподавателям, работающим с новым поколением, требуется постоянно осваивать новые информационные технологии с целью уменьшения разрыва между ними и обучающимися.

Формирование в процессе обучения образов с применением современной техники не представляет большой сложности. Эти образы могут быть представлены в виде слайда, анимации, схематичного чертежа и т. д. Из особенностей клипового мышления вытекают ограничения: следует избегать излишней объемности и абстрактности. Приоритет на яркие, конкретные и наглядные презентации с понятными и образными, запоминающимися формулировками.

Прейдём от общего к частному. При преподавании технических дисциплин в вузах все чаще применяют различные системы автоматизированного проектирования (САПР).

Достоинством использования САПР в образовательном процессе являются следующие факторы [6]:

- реализация принципа наглядности;
- оптимизация процесса работы обучающихся;
- сокращение времени адаптации молодого специалиста на рабочем месте, так как сегодня ни одна важная разработка в машиностроении, энергетике, электронике и т. п. не обходится без использования систем автоматизированного проектирования;
- студент имеет возможность в интерактивном режиме анализировать получаемые результаты, сопоставлять с техническим заданием, при необходимости вносить коррективы в исходные данные;
- при правильном подходе САПР может послужить прекрасной основой для внедрения в образовательный процесс так называемого проектного метода обучения.

В наше время существует множество различных САПР. В этот перечень входят такие программы, как КОМПАС, AutoCAD, ANSYS, SolidWorks и т. д. Но у этих программ есть и недостаток – это узкая направленность. На их фоне выгодно выделяется COMSOL Multiphysics за счет широкого спектра применений. Благодаря COMSOL можно моделировать любые сложные физические явления – электрические, механические, гидродинамические и химические. Это возможно благодаря различным физическим интерфейсам.

Список доступных физических интерфейсов: Электрические токи, Электростатика, Теплопередача в твердых телах и текучих средах, Джоулев нагрев, Ламинарный поток, Скалярная акустика, Механика твердого тела, Перенос растворенных веществ, Магнитные поля, а также дополнительные специализированные физические интерфейсы содержатся в модулях расширения. Модули можно свободно комбинировать друг с другом [7].

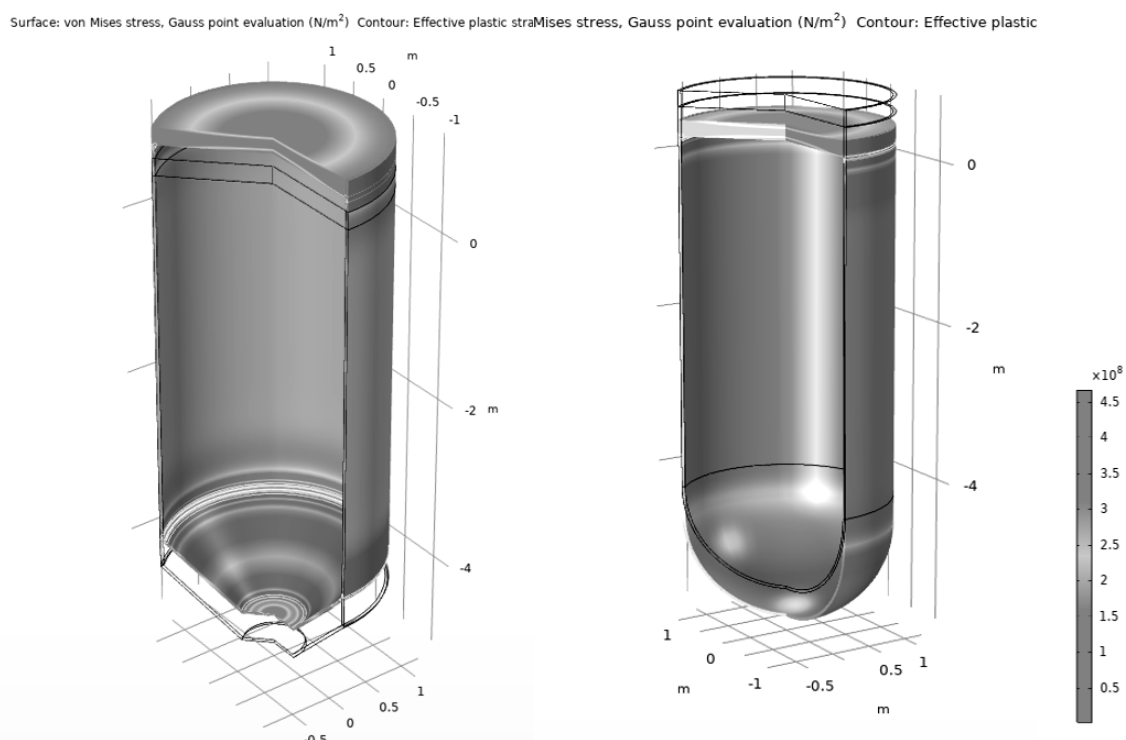
После выбора физического интерфейса программный пакет предлагает выбрать один из типов исследований, например, с использованием нестационарного или стационарного решателя. Программа также автоматически подбирает для математической модели подходящую численную дискретизацию, конфигурацию решателя и настройки визуализации и постобработки, подходящие для исследуемого физического явления. Физические интерфейсы можно свободно сочетать, чтобы описывать процессы, включающие несколько явлений, обеспечивая моделирование в специфических областях науки и техники и интеграцию с программными пакетами сторонних разработчиков и их функциями.

COMSOL Multiphysics[®] включает мощные инструменты визуализации и постобработки, которые помогут вам представить свои результаты наглядно и ясно. Можно пользоваться встроенными и преднастроенными инструментами, а также отображать на графиках производные физические величины, вводя необходимые математические выражения в программный пакет. Таким образом, можно визуализировать практически любую требуемую величину, полученную в результате расчета модели.

Актуальным это является для расчета технологического оборудования, которое подвергается статическим и динамическим нагрузкам. Так, например, можно спроектировать сосуд под заданным давлением и определить распределение напряжений по корпусу аппарата. На рисунке представлены смоделированные в COMSOL оболочки с одинаковыми параметрами, отличающиеся только типом днища. Аппараты нагружены избыточным давлением давлением в 10 МПа. По цветному изображению можно оценить изменение распределения напряжений по стенке корпуса аппарата. Сравнение данных моделей наглядно, ярко и конкретно показывает преимущество эллиптических днищ в сравнении с коническими в области равномерного распределения нагрузок по срединной поверхности оболочек.

Наглядное сопоставление разных форм оболочек позволяет легче проводить сравнительный анализ рабочих параметров оборудования, используя полученные изображения в лекционном курсе при изложении нового материала и на практических занятиях.

Представленная модель стационарна, распределение давления дано в установившемся режиме. Но благодаря COMSOL можно смоделировать технологическое оборудование любых конструкций и в динамике наблюдать за течением в нем жидкости, по цвету определяя ее скорость, температуру и т. д. Что важно при преподавании поколению с клиповым мышлением так это то, что результатом моделирования будет яркая подвижная анимация, наглядно демонстрирующая процессы, протекающие в изучаемом объекте. А ведь именно это и должно быть ключевым параметром по выбору информационных технологий для преподавания людям с клиповым мышлением.



Распределение нагрузок по тонкостенной оболочке

Стоит отметить, что благодаря COMSOL Multiphysics® имеется возможность превращать разработанные вами модели в приложения, которые, в свою очередь, смогут открыть пользователи COMSOL Server™ [7]. В Среде разработки Приложений, преподаватели могут создавать специализированные приложения, чтобы сосредоточить внимание обучающихся на наиболее важных аспектах модели – физических концепциях, лежащих в её основе.

Во время обучения, студентам физических и инженерных специальностей необходимо отточить свои навыки в моделировании. Однако сжатые сроки, отведенные для изучения сложного для понимания материала, могут стать проблемой. Однако благодаря программному пакету COMSOL имеется крайне удобная возможность оптимизировать процесс обучения для студентов сделав его более наглядным и доступным, при этом подготавливая студентов к будущей работе.

На примере преподавания дисциплины «Конструирование и расчеты машин и аппаратов отрасли» в группах БПХ16-01, БТН16-01, БТХ16-01 по результатам промежуточного контроля по тематическим модулям, можно заметить, что средний балл выше именно по тем модулям, при преподавании которых использовались мультимедийные технологии со статичными и анимированными моделями, сделанными в COMSOL, что подтверждает целесообразность использования данных технологий для лучшего усвоения теоретического материала по техническим дисциплинам.

Библиографические ссылки

1. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: становление человека печатающего / пер. с англ. А. Юдина. Киев : Ника-Центр, 2004. 432 с.
2. Тоффлер Э. Шок будущего / пер. с англ. М. : АСТ, 2002. 57 с.
3. Фрумкин К. Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-izmeneniya-v-myshlenii-i-sudba-tekstovoy-kultury/viewer> (дата обращения: 17.03.2020).
4. Larry D. Rosen Me, MySpace, and I Parenting the Net Generation. Palgrave Macmillan. 2007, Pp. 11–13.
5. Семеновских Т. В. Психолого-педагогические детерминанты академического мошенничества в исследовательских работах студентов // Интернет-журнал «Наукovedение», 2013. № 4 (17) [Электронный ресурс]. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/61pvn413.pdf> (дата обращения: 17.03.2020).
6. Обуховец В. А. САПР как инструмент освоения высокотехнологичных дисциплин // Высшее образование в России. 2014. Вып. 5. С. 80–86.
7. Анализируйте, прогнозируйте поведение и оптимизируйте инженерные расчётные проекты с помощью пакета COMSOL Multiphysics® [Электронный ресурс]. URL: <https://www.comsol.ru/comsol-multiphysics#physics-based-interfaces> (дата обращения 04.09.2019).

References

1. McLuhan M. The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. Toronto: University of Toronto Press, 1962, 430 p.
2. Toffler A. Future Shock. Random House, 1970, 560 p.
3. Frumkin K. G. Global'nye izmeneniya v myshlenii i sud'ba tekstovoy kul'tury [Global changes in thinking and the fate of text culture] [Electronic resource]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/globalnye-izmeneniya-v-myshlenii-i-sudba-tekstovoy-kultury/viewer> (accessed: 17.03.2020).
4. Larry D. Rosen Me, MySpace, and I Parenting the Net Generation. Palgrave Macmillan. 2007, Pp. 11–13.
5. Semenovskikh T. V. Psikhologo-pedagogicheskie determinanty akademicheskogo moshenichestva v issledovatel'skikh rabotakh studentov [Psychological and pedagogical determinants of academic fraud in students' research papers] [Electronic resource] // Naukovedenie : Internet-zhurnal. 2013, No. 4 (17). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/61pvn413.pdf> (accessed: 17.03.2020).
6. Obukhovets V. A., SAPR kak instrument osvoeniya vysokotekhnologichnykh distsiplin [CAD as a tool for mastering high-tech disciplines]. Higher Education in Russia. 2014, No. 5, Pp. 80–86.
7. Analiziruyte, prognoziruyte povedenie i optimiziruyte inzhenernye raschetnye proekty s pomoshch'yu paketa COMSOL Multiphysics® [Analyze, predict behavior and optimize engineering design projects using the COMSOL Multiphysics® software package] [Electronic resource]. URL: <https://www.comsol.ru/comsol-multiphysics#physics-based-interfaces> (accessed: 04.03.2020).

© Кожухова Н. Ю., Черноголовин А. Д., 2020

УДК 159.95

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ О КРЕАТИВНОСТИ

Н. В. Лукьянченко, кандидат психологических наук, доцент

К. О. Кузькина, аспирант

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: Luk.nv@mail.ru

Определяются значимость креативности в современном динамичном социуме и основные направления её исследования. Фокусы внимания исследователей креативности всё в большей степени оформляются в контексте её личностно-социального и экзистенциального понимания. В свете этого актуальность приобретает изучение того, как понимают креативность и её развитие молодые люди на пороге взрослой жизни. Приводятся результаты опроса старшеклассников красноярского лицея «Лидер». Формулировки понятия креативности в ответах респондентов близки его академическим вариантам. Однако определение социального предназначения креативности вызывает у старшеклассников затруднения, а видение личного предназначения ограничивается возможностью повышения уровня комфортности и престижности. Конкретизируя суть креативности, старшеклассники характеризуют её как спонтанное, связанное с положительными эмоциями самопроявление в некритически настроенной среде, полезность которого заключается в повышении социального статуса субъекта. Результаты свидетельствуют о необходимости разработки психолого-педагогических технологий, способствующих встраиванию креативной готовности в жизненное самоопределение молодых людей и формирующих её продуктивную личностно-социальную направленность.

Ключевые слова: креативность, развитие креативности, представления, старшеклассники.

REPRESENTATIONS OF MODERN SENIORS ABOUT CREATIVITY

N. V. Lukyanchenko, Cand. of Sciences (Psychology), associate Professor

K. O. Kuzkina, graduate student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: Luk.nv@mail.ru

The article determines the significance of creativity in a modern dynamic society and the main directions of its research. The focus of attention of researchers of creativity is increasingly formed in the context of its personal-social and existential understanding. In light of this, the study of how young people on the threshold of adulthood understand creativity and its development is becoming relevant. The results of a survey of high school students of the Krasnoyarsk Lyceum "Leader" are presented. The wording of the concept of creativity in the respondents' answers is close to its academic options. However, the definition of the social purpose of creativity causes difficulties for high school students, and the vision of personal purpose is limited to the possibility of increasing the level of comfort and prestige. Concretizing the essence of creativity, high school students characterize it as spontaneous self-manifestation associated with positive emotions

in an uncritically tuned environment, the usefulness of which is to increase the social status of the subject. The results indicate the need for the development of psychological and pedagogical technologies that contribute to the integration of creative readiness in the life self-determination of young people and form its productive personal and social orientation.

Keywords: creativity, creativity development, performance, high school students.

Перспективы жизненного самоопределения молодого поколения, по мнению социальных аналитиков, определяются его потенциалом взаимодействия с фактором новизны, имея в виду как его адаптационный, так и продуктивный аспект [3]. Креативность относят к метакомпетентностям человека, живущего в динамичном социуме. Способность к порождению нового не только лежит в основе технологических прорывов, но и может быть фактором психологического благополучия личности в условиях неопределённости. Так, в исследовании, проведённом под руководством одного из авторов, было выявлено, что креативность препятствует эмоциональному выгоранию профессионалов, деятельность которых сопряжена с высокой коммуникативной нагрузкой. А эмоциональный интеллект и диспозиционный оптимизм, традиционно относимые к факторам благополучия, такой защиты не обеспечивают [5].

В психологии креативность получила внимание в качестве предмета научных изысканий в нескольких направлениях, среди которых важнейшими являются:

1) Соотношение категории «креативность» с другими категориями, используемыми для характеристики познавательной сферы, такими, как мышление, воображение, интеллект [6; 8]. Показана несводимость к ним данной категории и отражаемых ею психических проявлений. Так, Э. Кропфей подчёркивает важность понимания того, что мало связанная с реальностью обусловленная высоким уровнем фантазии «квазикреативность» является только элементом подлинной креативности [10].

2) Сущность креативного процесса. В исследованиях определена его этапность, обусловленная сложным взаимодействием сознательного и бессознательного компонентов, спонтанности и целенаправленности [6; 10].

3) Связь способности к порождению нового с личностными особенностями, обеспечивающими возможность преодоления шаблонов. В центре внимания проблема природы энергии преодоления (в дихотомии сублимационная – самоактуализационная) и специфика культуральной обусловленности проявлений креативности. Обсуждение темы креативности приобретает всё более экзистенциальное звучание [3; 4]. Приходит понимание того, что важными аспектами общей установочной системы личности являются креативная готовность и направленность её развития [1; 2; 6].

В этом контексте закономерно возникает вопрос о том, каковы представления о креативности у молодого поколения россиян. На базе красноярского лицея № 9 «Лидер» было проведено соответствующее опросное исследование. Следует отметить, что площадка для исследования выбрана не случайным образом. В качестве своей миссии коллектив лицея «Лидер» определил создание условий для успешной социализации учащихся через освоение определенного набора компетентностей, позволяющих им в будущем создавать новые продукты, необходимые для развития экономики города, Красноярского края, России, и быть успешными людьми.

В исследовании приняли участие 34 ученика 11 классов (19 девушек и 15 юношей). Обработка данных заключалась в том, что ответы на каждый вопрос анализировались, выделялись их смысловые группы, а затем подсчитывалось процентное соотношение выделенных групп ответов. Были получены следующие итоговые результаты.

1. В ответах старшеклассников на вопрос «Что такое креативность?» значительное место заняли определения, акцентирующие продуктивный характер креативности: «Нестан-

дартные решения» (53 % ответов), «Создание нового» (17 %), «Эффективные решения» (6 %). Семантика остальных ответов отражала проявления индивидуальности: «Творческое развитие» (9 %) и «Выражение своего мнения» (4 %).

2. Отвечая на вопрос, в чем проявляется креативность, респонденты указали: «В решении своих проблем» (30 %), «Во всем» (28 %), «В коммуникациях» (12 %), «В нестандартности мышления» (12 %), «В реализации своих идей» (9 %), «В искусстве» (9 %).

3. Участниками исследования также предлагалось выразить своё мнение, зачем нужна креативность: а) обществу; б) человеку; в) самому респонденту. Определение социальной роли креативности для старшеклассников оказалось довольно затруднительным. Ответили на вопрос чуть более половины респондентов. Большая часть ответов (74 %) имела одинаковый смысл – для прогресса. Шестая часть ответов содержала указание на роль креативности в общении (улучшить коммуникативные навыки), смысл остальных ответов – «чтобы избежать банальности».

Человеку, по мнению респондентов, креативность нужна для саморазвития (44 %), для упрощения повседневной жизни, повышения её комфортности (17 %), для обеспечения карьерного роста и положения в обществе (17 %), удовлетворения потребности в новизне (13 %). Только десятая часть ответов определяла, что креативность нужна человеку для созидания.

Однако лично для себя респонденты определили иную, нежели для абстрактного человека, роль креативности. Значительную часть (46 %) составляют ответы в тематическом русле социальной привлекательности «Проявить себя в социуме», «Для карьерного роста», «Для общения с окружающими». В третьей части ответов фигурировала тема «Для самореализации и творчества». Гораздо меньше представлены темы решения своих проблем (16 %) и развития интеллекта (6 %).

4. Ответы на зеркальную пару вопросов «Что помогает...» и «Что мешает развитию креативности?» оказались разно направленными. Большая часть ответов на первый из них связана с внешними условиями: наличием и методичностью реализации специальных учебных форм (47 %), креативным нестандартным окружением (10 %), воздействием искусства (17 %), возможностью свободного самопроявления (7 %), самой жизнью (3 %). Среди другого типа ответов: чтение (13 %), фундаментальные знания (3 %). В то же время существенная часть ответов на второй вопрос апеллирует к внутренним причинам, среди которых: лень (40 %) и неуверенность, стыдливость (12 %). А причины внешнего характера достаточно однотипны: мнение некреативного окружения (24 %) и стандарты (24 %). Если рассматривать такое соотношение в соотношении с закономерностями каузальной атрибуции, то можно говорить об определённых установках на развитие креативности. Сведение условий развития креативности к внешним факторам является свидетельством отсутствия мотивационного посыла, а апеллирование к внутренним факторам, как препятствиям, говорит о самокритичности в данном вопросе [7]. Иными словами, старшеклассники готовы в большей степени корить себя за недостаточное развитие креативности, чем действительно этим заниматься.

5. В половине ответов на вопрос «Где больше развивается твоя креативность?» указана адресация «Друзья» с пояснением, что они не критикуют, воодушевляют, стимулируют спонтанность мышления и юмор. Четвёртая часть ответов содержит адресацию «В школе», а более конкретно: в образовательных играх и планировании классных мероприятий. Пятая часть ответов относится к семейной ситуации: планирование семейного досуга и подарков. Фактически развитие креативности видится старшеклассникам как интерактивный процесс. Только в шести процентах ответов указано, что креативность развивается в условиях «Наедине с собой».

6. Вопрос о том, что можно было бы рекомендовать для расширения возможности развития креативности учащихся в школах, оказался для старшеклассников затруднительным. Ответы поступили только от третьей части респондентов. Половину из них составил вариант «Нестандартные уроки». Остальное в равных долях представлено рекомендациями «Прислушиваться к ученикам» и «Работать над собой (и взрослым и учащимся)».

7. Вопрос «Для чего нужна креативность педагогу?» в абсолютном большинстве (92 %) получил ответ «Заинтересовать учеников», в пяти процентах ответов речь шла об улучшении коммуникации и в трёх о повышении авторитета среди учеников.

При обобщении полученных данных в целом вырисовывается следующая картина. Данные старшеклассниками определения креативности близки по смыслу его академическим вариантам, в содержании которых выражен продуктивный характер креативности. Однако конкретизация социального предназначения креативности вызывает затруднения, а личное предназначение понимается узко эгоцентрически: в возможности получения большего комфорта и престижа. Сущность креативного процесса определяется как спонтанное, связанное с положительными эмоциями самопроявление в не критической среде, прагматика которого заключается в повышении социального статуса субъекта.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что рассмотрение проблемы развития потенциала продуктивной креативности может быть значительно обогащено исследованиями представлений о ней субъектов образовательного процесса и разработкой на их основе психолого-педагогических технологий, способствующих встраиванию креативной готовности в жизненное самоопределение молодых людей и формирующих её продуктивную личностно-социальную направленность.

Библиографические ссылки

1. Барышева Т. А. Психологическая структура креативности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 54–64.
2. Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. М. : ИП РАН, 1994. 43 с.
3. Гришина Н. В. Вариации жизни: готовность к изменениям // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, М. : ИП РАН, 2015. С. 72–74.
4. Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб. : Питер, 2010. 160 с.
5. Зарипов Р. Г., Лукьянченко Н. В. Личностные факторы эмоционального выгорания торговых представителей // Экономика и управление в современных условиях : материалы международной научно-практической конференции / СИБУП. Красноярск, 2014. С. 114–118.
6. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2012. 448 с.
7. Лукьянченко Н. В. Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 4. С. 74–90.
8. Семикин В. В., Чернецкая Н. И. К вопросу об определении креативности относительно творческого мышления // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, М. : ИП РАН, 2015. С. 172–174.
9. Хрящёва Н. Ю., Макшанов С. И. Тренинг креативности // Психогимнастика в тренинге. СПб. : Речь, 2001. С. 173–251.
10. Encyclopedia of creativity / M. A. Runco and S. R. Pritzker (eds.). San Diego, 1999.

References

1. Barysheva T. A. Psikhologicheskaya struktura kreativnosti [The psychological structure of creativity]. Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena [Proceedings of the Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen], 2012, No. 145, Pp. 54–64.

2. Gnatko N. M. Problema kreativnosti i yavlenie podrazhaniya [The problem of creativity and imitation]. Moscow, IP RAN, 1994, 43 p.
3. Grishina N. V. Variatsii zhizni: gotovnost' k izmeneniyam [Variations of life: readiness for change]. Psikhologiya sposobnostei: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy : materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 60-letiyu so dnya rozhdeniya V. N. Druzhinina [Psychology of abilities: current state and prospects of research: Materials of the All-Russian Scientific Conference dedicated to the 60th birthday of V. N. Druzhinin]. Moscow, IP RAN, 2015, Pp. 72–74.
4. Druzhinin V. N. Varianty zhizni. Ocherki ehkzistentsial'noi psikhologii [Life options. Essays on Existential Psychology]. Saint Petersburg, Piter, 2010, 160 p.
5. Zaripov R. G., Luk'yanchenko N. V. Lichnostnye faktory ehmtsional'nogo vygoraniya torgovykh predstavitelei [Personal factors of emotional burnout of sales representatives]. Ehkonomika i upravlenie v sovremennykh usloviyakh: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii [Economics and management in modern conditions : materials of the international scientific-practical conference] / SIBUP. Krasnoyarsk, 2014, Pp. 114–118.
6. Il'in E. P. Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti [Psychology of creativity, creativity, giftedness]. Saint Petersburg, Piter, 2012, 448 p.
7. Lukyanchenko N. V. Kauzal'naya atribuciya klassnogo rukovoditelya kak prediktor stilevykh osobennostey pedagogicheskogo upravleniya [Causal Attribution in Class Teacher as Predictor of Pedagogical Management Style]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social Psychology and Society]. 2014, Vol. 5, No. 4, Pp. 74–90. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Semikin V. V., Chernetskaya N. I. K voprosu ob opredelenii kreativnosti otnositel'no tvorcheskogo myshleniya [To the question of the definition of creativity relative to creative thinking]. Psikhologiya sposobnostei: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniy : materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 60-letiyu so dnya rozhdeniya V. N. Druzhinina [Psychology of abilities: current state and prospects of research : materials of the All-Russian Scientific Conference dedicated to the 60th birthday of V. N. Druzhinin]. Moscow, IP RAN, 2015, Pp. 172–174
9. Khryashcheva N. Yu., Makshanov S. I. Trening kreativnosti [Creativity Training]. Psikhogimnastika v treninge [Psycho-gymnastics in training]. Saint Petersburg, «Rech'», 2001, Pp. 173–251.
10. Encyclopedia of creativity / M. A. Runco and S. R. Pritzker (eds.). San Diego, 1999.

© Лукьянченко Н. В., Кузькина К. О., 2020

УДК 373.1

**ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
ПОСРЕДСТВОМ РАЗРАБОТКИ ОПРЕДЕЛИТЕЛЕЙ ПОНЯТИЙ
(на примере определителя лингвистических понятий
по теме «Видовременные формы английского глагола»)**

М. С. Мартынец, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры начального образования

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования
Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19
E-mail: martynets@kipk.ru

Статья предлагает способ организации учителем исследовательской деятельности обучающихся, в основу которой может быть заложена разработка ими определителей понятий. Самостоятельная разработка обучающимися определителей способствует развитию познавательных универсальных учебных действий.

Ключевые слова: исследовательская деятельность; определитель; дихотомическое деление; древо Порфирия.

**THE METHOD OF STUDENTS' RESEARCH ORGANIZATION
THROUGH DESIGNING A DICHOTOMOUS KEY OF NOTIONS
(on the example of the dichotomous key to linguistic notions
of English verb forms)**

M. S. Martynets, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor,
associate Professor of Primary Education Chair

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Alexander Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: martynets@kipk.ru

The article shows to a teacher how a dichotomous key can be used as a way of research held by students. Making dichotomous keys by students leads to their development of learning skills.

Keywords: research; dichotomous key; dichotomous division; Porphyrian tree.

Введение

Науке известны определители флоры и фауны, используемые учёными и обучающимися для установления видов растений и животных, их принадлежности к какому-либо роду [1–4]. Некоторые определители, шагая в ногу со временем, существуют в интерактивной форме [5], и даже в качестве видеороликов (www.youtube.com/watch?v=wpKulkADzBk; www.youtube.com/watch?v=M51AKJqx-7s). Составляются определители отдельных регионов и стран, учёные всего мира посвящают всю свою жизнь обнаружению биологических видов, упоминания о которых отсутствуют в подобного рода инструментах. Определители являются средством в руках исследователя любого уровня, они позволяют быстро, точно и безошибочно установить вид растения или животного по их существенным признакам.

В свою очередь, составление определителя или его фрагмента способствует, на наш взгляд, овладению обучающимися такими логическими операциями, как определение и деление понятий, классификация по заданному признаку, обобщение и ограничение понятий. Их развитие является требованием к результатам обучения, закреплённым в федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения [6–8].

Нам удалось обнаружить удачный образец исследовательского проекта, в котором учитель описывает способ организации обучающихся на разработку определителя (<https://www.education.com/science-fair/article/dichotomous-key/>). Однако педагог организует создание определителя в рамках дисциплин естественнонаучного цикла, в то же время приводя отличный фрагмент такого инструмента, помогающего учащимся идентифицировать одноклассников. Образец иллюстрирует, что определитель может быть составлен не только по биологии, но и по другим предметам. На наш взгляд, это объясняется тем, что определение и деление понятий – логические операции, которые можно применить к содержанию каждой учебной дисциплины. Таким образом, определители могут быть составлены к любому понятию, разлагающемуся на виды посредством операции логического деления.

Цель исследования

Исследование было проведено с целью доказать возможность разработки определителя понятий как дидактического инструмента организации исследовательской деятельности обучающихся. Описанная в статье методика, проиллюстрированная вариантом составленного автором определителя, нуждается в дальнейшей апробации творчески работающими педагогами.

Методы исследования

Методическую основу исследования составили логические операции определения и деления понятий. Так как данные операции имеют правила, следуя которым можно создать непротиворечивую систему понятий, они являются основополагающими операциями в формальной логике, из них «вытекают» все остальные операции [9, с. 355–358, с. 118–119]. Определение понятия путём его подведения под ближайший род и указания видовых отличий от других понятий данного рода является структурным определением. Деление строго по одному признаку позволяет обнаружить противоположные виды, что способствует переходу к дихотомическому делению. В целях разработки определителя понятий и при наличии промежуточного (переходного) вида необходимо задействовать ещё одну логическую операцию – «Древо Порфирия».

Результаты исследования и их обсуждение

Несмотря на единую методологию составления, упоминания об определителях лингвистических понятий (и любых других, не входящих в область биологии) до настоящего времени в научной литературе почти отсутствовали [10; 11]. Поскольку ядром науки является система понятий, а определитель составляется, основываясь на системах наук, то такой инструмент, во-первых, является универсальным для любой науки, а во-вторых, может быть составлен для использования на каждой учебной дисциплине, в том числе, на предметах филологического цикла.

Заложенные в принцип построения логические операции формируют алгоритм составления определителя, пример которого приводится далее в статье. Наличие алгоритма позволяет разработать определитель по любой дисциплине. Самостоятельная разработка определителей обучающимися (старшеклассники, студенты СПО и ВПО) способствует систематизации и обобщению знаний, их осмыслению и преобразованию в отличающиеся от традиционных форм структуры. Разработка определителей – «неизбитый», на наш взгляд, ход для теоретических и прикладных научно-исследовательских работ обучающихся. Впоследствии,

составленные определители могут быть использованы обучающимися для анализа исследуемых объектов при изучении учебных дисциплин.

Алгоритм разработки определителя

В настоящей статье приводится авторский пример определителя лингвистических понятий по теме «Видовременные формы английского глагола». В отличие от существующих таблиц и схем, демонстрирующих формы глагола в английском языке, определитель, как было отмечено выше, составлен на несколько иных принципах. Алгоритм разработки определителя цитируется по ранее опубликованной статье [11, с. 196].

1. Разработать систему непротиворечивых понятий, отражающую деление определяемого понятия по структурному признаку.

2. Привести систему понятий к дихотомическому виду (либо А – либо не-А, например: простое предложение – непростое предложение) за счёт добавления в неё понятий, находящихся в отношении противоречия, или изменения содержания понятия (видовых признаков, например, «содержащий – не содержащий», «один – не один», «правильный – не правильный» и т. д.).

3. Разместить понятия и их содержание, указав номера тезы и антитезы. Каждой тезе под порядковым номером противостоит антитеза (номер в скобках). Они объединяют существенные (структурные) признаки, взаимно исключающие друг друга. Поэтому, если, например, признак тезы 1 не подходит к определяемому виду, то следует перейти к антитезе (2). При соответствии антитезы (2) надо переходить к следующей тезе, указанной в скобках после перечисления признаков, и так до тех пор, пока признаки определяемого вида не совпадут с тезой или антитезой, заканчивающейся названием (видом).

Определитель видовременных форм английского глагола

1 (2) Форма глагола содержит частицу *to* и начальную форму глагола (например, *to be*; *to do*; *to have*; *to make* и т. д.) – безличная видовременная форма глагола – **инфинитив** → *infinitive*.

2 (1) **Личная видовременная форма глагола** (3).

3 (4) Видовременная форма глагола (или её вспомогательный компонент) выражена личной формой глагола в настоящем времени (например, *am*; *does*; *have*; *makes*; etc.) – **видовременная форма глагола в Present Tense** → *Present* (7).

4 (3) **Видовременная форма глагола не в настоящем времени** (5).

5 (6) Видовременная форма глагола (или её вспомогательный компонент) выражена личной формой глагола в прошедшем времени – **видовременная форма глагола в Past Tense** → *Past* (7).

6 (5) Видовременная форма глагола (или её вспомогательный компонент) выражена личной формой глагола в будущем времени – **видовременная форма глагола в Future Tense** → *Future* (7).

7 (8) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола в активном залоге (т. е. субъект осуществляет действие над объектом) – **видовременная форма глагола в активном залоге** → *Active* (9).

8 (7) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола в страдательном (пассивном) залоге (т. е. действие осуществляется над объектом) – **видовременная форма глагола в страдательном (пассивном) залоге** → *Passive* (9).

9 (10) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола в утвердительной форме – **видовременная форма глагола в утвердительной форме** → *Positive* (11).

10 (9) Вспомогательный компонент видовременной формы глагола сопровождается отрицательной частицей *not* – **видовременная форма глагола в отрицательной форме** → *Negative* (11).

11 (12) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола со значением повторяющегося действия – **видовременная форма глагола группы Simple → Simple**.

12 (11) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола без значения повторяющегося действия – **видовременная форма глагола группы Non-Simple (13)**.

13 (14) Основной компонент видовременной формы глагола содержит окончание *-ing*, т. е. выражена личной формой глагола со значением продолжающегося действия – **видовременная форма глагола группы Continuous → Continuous (15)**.

14 (13) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола без значения продолжающегося действия – **видовременная форма глагола группы Non-Continuous (15)**.

15 (16) Основной компонент видовременной формы глагола выражен причастием прошедшего времени, т. е. личной формой глагола со значением завершённого действия – **видовременная форма глагола группы Perfect → Perfect**.

16 (15) Видовременная форма глагола выражена личной формой глагола без значения завершённого действия – **видовременная форма глагола группы Non-Perfect**.

Проверка разработанного определителя

После разработки определителя необходимо проверить правильность расположения номеров тез и антитез путём «проведения» по ним нескольких терминов – единичных понятий. Рассмотрим, как можно использовать определитель.

Возьмём отдельную форму, например, ‘will have been read’ (‘The book will have been read by tomorrow evening’), и «проведём» её по определителю с целью выяснить её расположение в структуре видовременных форм английского глагола.

Так как теза 1 не является верной («Видовременная форма глагола содержит частицу *to* и начальную форму глагола»), следовательно, переходим к её антитезе (2): личная видовременная форма глагола. Из числа, указанного после антитезы, следует, что необходимо перейти к тезе 3. Её содержание не отражает признаков исследуемого объекта: видовременная форма не выражена личной формой глагола в настоящем времени, таким образом, нам нужно перейти к антитезе (4): видовременная форма глагола не в настоящем времени. Далее переходим к тезе 5 и определяем, что изучаемая форма не выражена личной формой глагола в прошедшем времени, тогда переходим к антитезе (6): исследуемый объект выражен личной формой глагола в будущем времени, т. е. перед нами – видовременная форма глагола в Future Tense; следовательно, фиксируем: Future. Далее в тезе 7(8) мы определяем, что субъект не осуществляет действие над объектом и устанавливаем, что видовременная форма глагола выражена личной формой глагола в страдательном (пассивном) залоге (т. е. действие осуществляется над объектом); соответственно, исследуемый объект – видовременная форма глагола в страдательном (пассивном) залоге. Фиксируем: Passive. Теза 9 отражает существенный признак исследуемой формы: видовременная форма глагола выражена личной формой глагола в утвердительной форме. Фиксируем: Positive. Поскольку видовременная форма глагола выражена личной формой глагола без значения повторяющегося действия, устанавливаем: видовременная форма глагола группы Non-Simple, что позволяет перейти к тезе 13, признаки которой не отражают действительности – форма выражена личной формой глагола без значения продолжающегося действия. Переходим к антитезе 14 и устанавливаем, что исследуемая нами форма – видовременная форма глагола группы Non-Continuous. Теза 15 – последняя в определителе, а её содержание соответствует исследуемому нами объекту: основной компонент формы выражен причастием прошедшего времени, т. е. личной формой глагола со значением завершённого действия. Фиксируем: Perfect.

Пройденные «шаги»: 2 – 4 – 6 – 8 – 9 – 12 – 14 – 15.

«Собрав» воедино все полученные признаки (в цепочке каждый из них обозначен числом, а подчёркиванием выделены те из них, которые присущи исследуемой форме), получаем: (2) Personal (6) Future (8) Passive (9) Positive (15) Perfect, что свидетельствует, что перед нами личная положительная форма в будущем завершённом времени в страдательном залоге.

Приведём другой пример, но в этот раз не будем дублировать полностью все формулировки из определителя, а ограничимся только выводами и названиями.

Форма 'was reading' ("I was reading a book yesterday"). Проводя форму по определителю, получаем: личная видовременная форма глагола – видовременная форма глагола не в настоящем времени – видовременная форма глагола в Past Tense → Past – видовременная форма глагола в активном залоге → Active – видовременная форма глагола в утвердительной форме → Positive – видовременная форма глагола группы Non-Simple – видовременная форма глагола группы Continuous → Continuous – видовременная форма глагола группы Non-Perfect. Пройденные тезы с выделением полужирным формулировок, признаки в которых присущи исследуемому объекту: 2 – 4 – 5 – 7 – 9 – 12 – 13 – 16. Получившаяся характеристика объекта (с исключением несущественных признаков): (2) Personal (5) Past (7) Active (9) Positive (13) Continuous, что свидетельствует, что исследуемая форма – личная утвердительная форма в прошедшем продолженном времени в действительном залоге.

Приведём последний пример, но в этот раз ограничимся только «пройденными» шагами и получившейся характеристикой.

Форма 'is not told' ("He is not told to come later").

Пройденные «шаги»: 2 – 3 – 8 – 10 – 11. Характеристика объекта: (2) Personal (3) Present (8) Passive (10) Negative (11) Simple, что свидетельствует, что перед нами – личная отрицательная форма в настоящем простом времени в страдательном залоге.

Выводы

Возвращаясь к цели исследования, можно сказать, что в ходе его проведения было установлено: разработанный определитель имеет ряд достоинств и недостатков. Во-первых, он позволяет установить видовременные формы глаголов, однако последовательность «проявления» признаков не та, которая закреплена в классической терминологии грамматики английского языка. Это обусловлено последовательностью взятия признаков для классификации и алгоритмом построения определителя. Для нашего исследования это было непринципиально, но при организации исследовательской деятельности обучающихся учитель может задать строгую последовательность как одно из условий. В этом случае при расположении признаков в определителе необходимо отталкиваться от закреплённого названия форм, а не от их содержания. Во-вторых, определитель не позволяет выявить особые формы глагола (редко, но встречающиеся в аутентичных текстах причастия и деепричастия), а также «не работает» с целым рядом глагольных форм, содержащих в себе модальность. Второй недостаток можно устранить введением признаков, присущих особым формам глагола, а также включением широкой тезы, закладывающей наличие модальности, т. е. значения отношения говорящего к действию.

Существенным преимуществом определителя, на наш взгляд, является его масштабируемость. На первых шагах изучения понятия и его видов можно создавать совсем простые определители, основывающиеся на двух-трёх признаках, впоследствии наращивая содержание. Такой подход будет систематически расширять представление обучающихся об изучаемом понятии, что отражает существующий концентрический принцип построения учебных дисциплин. Визуализация такого подхода в какой-либо части пространства образовательной среды организации позволит наглядно видеть (как самим обучающимся, так и их преподавателю) прогресс в освоении темы.

Заключение

Как было показано, определитель лингвистических понятий, основанный на логических операциях определения и деления понятий с последующей классификацией понятий по дихотомическому принципу (древо Порфирия), может быть составлен по аналогии с существующими определителями флоры и фауны. Разработка определителей обучающимися

в рамках проведения исследовательских работ способствует реализации требований федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования [8], где в п. 9.1.2 закреплено «владение иностранным языком как одним из средств формирования учебно-исследовательских умений, расширения своих знаний в других предметных областях» в качестве требования к предметным результатам освоения углубленного курса иностранного языка. Определители, составленные обучающимися по различным темам любых наук, позволяют расширить и систематизировать их научные знания, осознать взаимосвязь базиса и надстройки, освоить базовые понятия, основные единицы и категории изучаемых дисциплин.

Библиографические ссылки

1. Встовская Т. Н., Коропачинский И. Ю. Определитель местных и экзотических древесных растений Сибири. Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2003. 702 с.
2. Губанов И. А., Новиков В. С., Тихомиров В. Н. Определитель высших растений средней полосы европейской части СССР : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1981. 287 с.
3. Швецов Ю. Г., Виноградов В. В. Определитель млекопитающих Приенисейской Сибири и сопредельных территорий : учеб. пособие. Красноярск : РИО КГПУ им. В. П. Астафьева, 2004. 116 с.
4. Chapman Brian R., Castleberry Steven B., Laerm Joshua. 2007. Dichotomous keys to the mammals of the South by order [Electronic resource] // Trani Margaret K., Ford W. Mark Chapman, Brian R., eds. The land manager's guide to mammals of the South. Durham, NC: The Nature Conservancy; Atlanta, GA: U.S. Forest Service: 35–56. URL: https://www.nrs.fs.fed.us/pubs/jrnl/2007/nrs_2007_chapman-ch3_003.pdf (дата обращения: 14.02.2020).
5. Common Trees of the Pacific Northwest [Electronic resource] // Oregon State University. URL: https://oregonstate.edu/trees/dichotomous_key/index.html (дата обращения: 14.02.2020).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : Приказ МОиН РФ № 373 от 06.10.2009. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : Приказ МОиН РФ № 1897 от 17.12.2010. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования : Приказ МОиН РФ № 413 от 17.05.2012. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
9. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1975. 717 с.
10. Глинкина Г. В., Мартынец М. С., Зорина В. Л. Единство языков в их многообразии: сказуемое в русском и иностранных языках : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПКиППРО, 2011. 216 с.
11. Мартынец М. С. Разработка определителя лингвистических понятий и его использование в учебном процессе // Инновации – Наука – Образование: пути устойчивого развития : материалы IV Всерос. (очно-заоч.) науч.-практ. конф. (25–26 июня 2013 г.) / Дагестан. гос. техн. ун-т. Дербент, 2013. С. 195–199.

References

1. Vstovskaya T. N., Koropachinskiy I. Yu. Opredelitel' mestnykh i ekzoticheskikh drevesnykh rasteniy Sibiri. Novosibirsk, Izd-vo SO RAN, 2003, 702 s.
2. Gubanov I. A., Novikov V. S., Tikhomirov V. N. Opredelitel' vysshikh rasteniy sredney polosy evropeyskoy chasti SSSR : posobiye dlya uchiteley. Moskva, Prosveshcheniye, 1981, 287 s.

3. Shvetsov Yu. G., Vinogradov V. V. *Opredelitel' mlekopitayushchikh Priyeniyskoy Sibiri i sopredel'nykh territoriy : ucheb. posobiye.* Krasnoyarsk, RIO KGPU im. V. P. Astaf'yeva, 2004, 116 s.
4. Chapman Brian R., Castleberry Steven B., Laerm Joshua. 2007. Dichotomous keys to the mammals of the South by order [Electronic resource] // Trani Margaret K., Ford W. Mark, Chapman Brian R., eds. *The land manager's guide to mammals of the South.* Durham, NC: The Nature Conservancy; Atlanta, GA: U.S. Forest Service: 35–56. URL: https://www.nrs.fs.fed.us/pubs/jrnl/2007/nrs_2007_chapman-ch3_003.pdf (data obrashcheniya: 14.02.2020).
5. *Common Trees of the Pacific Northwest* [Electronic resource] // Oregon State University. URL: https://oregonstate.edu/trees/dichotomous_key/index.html (data obrashcheniya: 14.02.2020).
6. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya : Prikaz MOiN RF No. 373 ot 06.10.2009. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".
7. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya : Prikaz MOiN RF No. 1897 ot 17.12.2010. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".
8. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya : Prikaz MOiN RF No. 413 ot 17.05.2012. Dostup iz sprav.-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus".
9. Kondakov N. I. *Logicheskiy slovar'-spravochnik.* Moskva, Nauka, 1975, 717 s.
10. Glinkina G. V., Martynets M. S., Zorina V. L. *Edinstvo yazykov v ikh mnogoobrazii: skazuyemoye v rusском i inostrannykh yazykakh : ucheb.-metod. posobiye.* Krasnoyarsk, KKIPKiP-PRO, 2011, 216 s.
11. Martynets M. S. *Razrabotka opredelatelya lingvisticheskikh ponyatiy i ego ispol'zovaniye v uchebnom protsesse* // *Innovatsii – Nauka – Obrazovaniye: puti ustoychivogo razvitiya : materialy IV Vseros. (очно-zaоч.) nauch.-prakt. konf. (25–26 iyunya 2013 g.) / Dagestan. gos. tekhn. un-t. Derbent, 2013, S. 195–199.*

© Мартынец М. С., 2020

УДК 371.31

РАЗВИТИЕ ИННОВАЦИОННОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА МЕТОДАМИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Е. В. Меркулова, бакалавр
Л. Г. Король, кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: kinghouse@yandex.ru

Рассматриваются вопросы развития инновационного мышления в образовательной среде вуза. Раскрываются возможности применения методов проблемного обучения для развития инновационного мышления студентов

Ключевые слова: проблемное обучение, инновационное мышление, развитие.

DEVELOPMENT OF INNOVATIVE THINKING IN UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT BY METHODS OF PROBLEM TEACHING

E. V. Merkulova, bachelor
L. G. Korol, Cand. of Sciences (Biology), associate Professor,
associate Professor of Department of Psychology and Pedagogy

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: kinghouse@yandex.ru

The article discusses the development of innovative thinking in university educational environment. The possibilities of applying the methods of problem teaching for the development of innovative thinking of students are revealed.

Keywords: problem teaching, innovative thinking, development.

Современное общество, находящееся на пути инновационного развития в эпоху высоких технологий, нуждается в наличии инновационного мышления у населения. Сегодня необходимым условием успешного и процветающего государства являются граждане, которые готовы, а главное хотят идти по инновационному пути, способные к быстрой адаптации и самосовершенствованию. Эта потребность является массовой и проявляется во всех отраслях современного производства. Российское общество не является исключением. В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» сформулированы цели и задачи перехода на инновационный путь развития, при этом ключевой задачей является «развитие среды, благоприятной для инноваций» [1]. Реализация подобной стратегии возможна благодаря инновационно мыслящим людям, именно поэтому проблема инновационного мышления россиян является сегодня общегосударственной. Актуальность вопросов, связанных с развитием инновационного мышления населения обусловлена социальным заказом, отражающим потребности современного инновационного производства в соответствующим образом подготовленных кадрах.

В формировании массового инновационного мышления населения ключевую роль играет система образования. Сегодня на всех уровнях российской образовательной системы, в части содержания, методов и технологий обучения стоит задача ориентации на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности. Очевидно, что подготовка молодежи к инновационной деятельности должна осуществляться в рамках научно обоснованного педагогического процесса. Однако в современной образовательной среде вуза, присутствует одно существенное противоречие. С одной стороны, в образовательной среде вуза должны создаваться психолого-педагогические условия для подготовки выпускников с соответствующим ФГОС ВО набором компетенций в научно-исследовательской деятельности. С другой стороны, многочисленные исследования в области педагогики и психологии указывают на наличие относительно нереализованных способностей к обучению, психологическую и практическую неготовность современных студентов к интенсивной мыслительной работе, низкий уровень развития интеллектуальной культуры, что создает у обучающихся трудности обучения и реализации своих потенциальных интеллектуальных и исследовательских возможностей. Данное противоречие указывает на необходимость более осмысленно подходить к внедрению в образовательную среду проблемных методов обучения, направленных на развитие мыслительной деятельности обучающихся, ставя особый акцент на стимулирование инновационного мышления. Таким образом, необходимо теоретическое обоснование содержания и условий развития инновационного мышления в образовательной среде вуза методами проблемного обучения.

Поскольку интеллектуально-исследовательская деятельность имеет сегодня приоритет в различных сферах народного хозяйства, общество нуждается в специалистах, обладающих относительно высоким научным потенциалом и умеющих его актуализировать в своей профессиональной деятельности. Это определяет общий перечень востребованных сегодня профессионально-личностных качеств, а именно: высокий уровень развития мышления, способность к принятию решений в условиях динамичных перемен и неопределённости, профессиональная компетентность, академическая и социальная мобильность, готовность к самообразованию и самосовершенствованию, стрессоустойчивость при внезапных изменениях обстановки, способность к быстрой ориентации на запросы рынка труда. Формирование перечисленных качеств во многом зависит от характеристик «инновационности» мышления студентов в период их профессиональной подготовки.

Многочисленными психолого-педагогическими исследованиями установлено, что мышление являясь одним из главных познавательных процессов, всегда связано с наличием проблемной ситуации, которую нужно решить и активным изменением условий, в которых эта ситуация задана. Соответственно, мышление неразрывно связано с деятельностью и предполагает целенаправленное использование, развитие и приращение знаний, направленное на разрешение противоречий, объективно присущих реальному предмету мысли. Тем самым можно констатировать, что мышление – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью, психический процесс поисков и открытия существенно нового, опосредованного и обобщенного отражения действительности в ходе её анализа и синтеза. Являясь социокультурным образованием, мышление человека развивается в деятельности и через деятельность. На основании этого можно заключить, что культура является источником развития индивидуального мышления на протяжении всей жизни, а деятельность – движущей силой. Это означает, что образовательные учреждения в полной мере могут содействовать этому, формируя и развивая у обучающихся различные виды мышления, в том числе с инновационными характеристиками.

Сегодня мы имеем возможность наблюдать, как в условиях стремительно возрастающих потребностей населения на фоне объективной ограниченности доступных природных ресурсов и усиления противоречивости окружающего мира, «инновационность» мышления современного человека становится его важнейшей характеристикой. Одним из первых

значимость этой характеристики мышления отметил в своей работе В. П. Делия: «Инновации преобразуют всю систему отношений человека с окружающим миром и с самим собой. Инновационность – это прежде всего открытость, проницаемость идей и взглядов иного характера, отличного от собственного мнения... Инновациативность – это открытость в прошлое, настоящие и будущее...» [2]. Это значит, что для любого специалиста не будет лишним, если он прибегнет к наработкам прошлых поколений и возьмёт оттуда что-то ценное и необходимое, что поможет ему в будущем.

Как констатируют в своей работе Л. И. Бершедова и Е. В. Шитикова, «инновационно-мыслительная деятельность, характеризуется более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, увеличивающейся тенденцией к причинно-следственному объяснению явлений и процессов и креативностью, позволяет обучающимся осуществлять более глубокий анализ материала, выдвигать гипотезы, успешно реализовать научно-исследовательскую деятельность, носящую активный, самостоятельный, творческий, инновационный характер» [3, с. 47].

Традиционно, при исследовании феномена инновационного мышления подчеркивается неразрывное единство внутренних операций мышления и внешней предметной деятельности. Наиболее ярко такой подход прослеживается в работах В. П. Делия. Исследователь выделяет два взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа деятельности, происходящих в сознании субъекта деятельности: когнитивный и инструментальный. Когнитивный этап учёный характеризует как движение мысли в создании и познании смысла нового знания в виде внутренней рефлексии, в то время как содержанием инструментального этапа являются процессы объективации и реализации нового знания в практической деятельности [4]. Действительно, если рассматривать данный термин в самом широком смысле, то очевидно, что инновационное мышление представляет собой интеллектуальную деятельность, направленную на разработку (создание) и внедрение инновации.

Созвучное мнение при исследовании инновационного мышления выражают А. П. Усольцев и Т. Н. Шатало отмечая, что инновационное мышление является видом мышления «обслуживающим» инновационную деятельность и обеспечивающим её успешность. Исходя из такого понимания, авторы приходят к выводу, что «инновационное мышление – мышление, направленное на обеспечение инновационной деятельности, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях, характеризующееся как творческое, научно-теоретическое, социально позитивное, конструктивное, преобразующее, практичное. Важнейшая особенность инновационного мышления – его практическая направленность» [5, с. 97].

В исследовании Е. В. Батовриной и М. С. Блохиной отмечено, что инновационное мышление имеет прикладной характер, ориентировано на результат, связано с профессиональной деятельностью субъекта инновационной активности и его профессиональной подготовкой. Авторы пишут: «Инновационное мышление может быть определено как особый тип мышления, способствующий созданию и внедрению новых материальных и нематериальных продуктов в конкретной сфере человеческой деятельности, неразрывно связанной со стремлением субъекта инновационной активности к профессиональному развитию и самореализации» [6, с. 128].

Таким образом, мы можем заключить, что инновационное мышление представлено органичным сочетанием высокого интеллекта, ориентированного на познание смысла нового знания и приращение его в инновацию, актуализированной креативности в виде формирующихся умений конструирования ментальных моделей и навыков исследовательского, преобразующего поведения. Профессионал, обладающий инновационным мышлением, умеет планировать и прогнозировать свои действия, исследовать и преобразовывать противоречия, находить творческие, нестандартные решения. Однако мыслить инновационно может далеко не каждый, эту способность субъекта необходимо развивать. Общеизвестно, что наиболее

эффективными методами обучения являются те, при которых процесс усвоения тех или иных знаний даёт определённый толчок в развитии мышления. К числу таких эффективных методов развития мыслительной деятельности в образовательном процессе мы, безусловно, можем отнести методы проблемного обучения. Приоритетной целью проблемного обучения является формирование у субъекта творческих умений и навыков. Однако такой вид обучения также подразумевает и самостоятельную работу обучающегося, направленную на выход из проблемных ситуаций, а именно это способствует развитию мышления. Реализуя технологию проблемного обучения, преподаватель организует способ активного взаимодействия обучающихся с проблемно-представленным содержанием обучения, в ходе которого обучающиеся сталкиваются с какими-либо противоречиями и стараются найти способ их решения, по максимуму реализуя в форме рассуждений, размышлений аналитико-синтетическую мыслительную деятельность. Как отмечает В. А. Ситаров, «это эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом» [7, с. 150].

Почему для формирования инновационного мышления стоит использовать именно проблемное обучение? Дело в том, что такое обучение имеет ряд достоинств. Во-первых, при проблемном обучении очень хорошо развивает самостоятельность, что является необходимым условием любого, кто хочет мыслить инновационно. Во-вторых, у обучающегося созревает глубокое понимание изученного, в то время как при традиционном обучении ученики зазубривают предоставляемые знания, не всегда понимая, что с ними делать в дальнейшем, и в каких случаях их необходимо будет применить. Ну, и в-третьих, данный метод развивает навыки аналитико-синтетической мыслительной деятельности.

Фундаментом проблемных методов обучения является проблемная ситуация. Демонстрируемая обучающимися в ходе проблемного обучения умственная активность основана на противоречиях между имеющимся у них опытом (знаниями, умениями, навыками) и проблемами, возникающими при решении познавательных учебных задач. Проблемная ситуация – это своего рода задача, с которой необходимо справиться ученику. Следовательно, для успешного протекания проблемного обучения необходимо предоставить ученику такие задания (проблемные ситуации), которые он не сможет решить, обращаясь к уже имеющимся знаниям, но и чтобы их хватало для выявления неизвестного нового знания и анализа ситуации. Этот важный момент во многом определяет эффективность применения методов проблемного обучения для развития инновационного мышления. Такие методы помогут сформировать творческое мышление, которое является необходимым при создании инновационных идей, и их дальнейшей реализации в жизни.

Традиционно в педагогике и психологии в зависимости от сложности решаемых проблемных ситуаций выделяют три основных метода проблемного обучения: метод проблемного изложения, частично-поисковый метод и исследовательский метод. Метод проблемного изложения является наиболее простым. Его суть заключается в том, что преподаватель ставит проблемные вопросы, задачи и сам же их решает. А ученик в это время лишь мысленно включается в данный процесс и делают выводы. В этом случае он не полностью проявляет свою самостоятельность, а лишь следит за тем, как движется мысль на пути к правильному решению проблемы. Отдельной разновидностью метода проблемного изложения можно считать метод диалогического изложения. По мнению Л. М. Росляковой, этот метод представляет диалог преподавателя с коллективом студентов. Преподаватель в созданной им проблемной ситуации сам ставит проблему и решает её, но с помощью студентов, т. е. они активно участвуют в постановке проблемы, выдвижении предположений и доказательств гипотез. Деятельности студентов присуще сочетание репродуктивного и частично-поискового методов обучения. Формы преподавания – поисковая беседа, рассказ [8, с. 208].

Частично-поисковый метод позволяет понемногу погрузить учеников в самостоятельную работу. В ходе его реализации преподаватель предоставляет студентам проблемные

задачи, и под его руководством обучающиеся пытаются их решить, опираясь на имеющиеся знания. Исходя из ответов, преподаватель сам выводит главное. И наконец, наиболее сложным методом проблемного обучения является исследовательский или эвристический метод. Он подразумевает полностью самостоятельную работу студента в процессе поиска способа решения проблемы. Студент сам формулирует проблему, сам ставит задачи, и сам решает под руководством преподавателя. Формой реализации этого метода является сочетание эвристической беседы с решением проблемных задач и заданий. В ходе самостоятельного поиска студенты раскрывают сущность нового понятия, явления или нового способа действия. Их поисково-исследовательская деятельность реализуется в форме различных экспериментов, экскурсий, сбора фактов, подготовки докладов. Постоянная постановка перед студентами проблемных ситуаций приводит к тому, что он не «пасует» перед проблемами, а стремится их разрешить, становится творческой личностью, всегда способной к поиску [8, с. 208]. Таким образом, исследовательский или эвристический метод, предполагающий активную мыслительную деятельность студентов, самостоятельный творческий поиск, рефлексию собственного опыта и способностей, можно считать самым продуктивным для развития инновационного мышления.

В заключение на основании проделанной работы сформулируем следующие выводы:

- 1) человек – это самый главный создатель инноваций. Специалист с инновационным мышлением способен не только сам создавать новое, но и следовать за ходом того, что создают другие;
- 2) отличительными чертами субъекта с инновационным типом мышления являются самоорганизованность, высокая мотивация к поиску нестандартных решений, способность к быстрой генерации, обоснованию и доказательству новых идей, и их внедрению в общественные условия;
- 3) деятельность специалиста с инновационным мышлением отличается стремлением углубиться, изучить и интегрировать полученные знания;
- 4) в образовательной среде вуза необходимо создавать педагогические условия, способствующие развитию инновационного мышления будущих специалистов;
- 5) методы проблемного обучения являются достойным и действенным способами для развития инновационного мышления студентов в образовательной среде вуза.

Библиографические ссылки

1. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/9282/> (дата обращения: 18.03.2020).
2. Деля В. П. Формирование и развитие инновационной образовательной среды гуманитарного вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2007. 46 с.
3. Бершедова Л. И., Шитикова Е. В. Инновационно-мыслительная деятельность как психологическое условие развития научного потенциала в юношеском возрасте // Системная психология и социология : Всерос. период. изд. науч.-практ. журн. М. : МГПУ. 2015. № 3 (15). С. 44–53.
4. Деля В. П. Инновационное мышление в XXI веке. Балашиха : Де-По, 2011.
5. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Понятие инновационного мышления // Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 94–98.
6. Батоврина Е. В., Блохина М. С. Развитие инновационного мышления персонала в процессе профессиональной подготовки // Вестник Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. Сер. Социальные науки, 2017. № 4 (48). С. 126–134.
7. Ситаров В. А. Проблемное обучение как одно из направлений современных технологий обучения // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 148–157.

8. Рослякова Л. М. Проблемное обучение как образовательная технология // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). Уфа : Лето, 2015. С. 206–210.

References

1. Strategy for innovative development of the Russian Federation for the period until 2020 [Electronic resource]. URL: <http://government.ru/docs/9282/> (date of visit: 18.03.2020).
2. Delia V. P. Formation and development of the innovative educational environment of a humanitarian university: abstract of thesis Doctors of pedagogical sciences: 13.00.08. Moscow, 2007, 46 p.
3. Bershedova L. I., Shitikova E. V. Innovative-thinking activity as a psychological condition for the development of scientific potential in adolescence // System Psychology and Sociology: All-Russian periodical scientific and practical journal. Moscow, Moscow State Pedagogical University, 2015, No. 3 (15), Pp. 44–53.
4. Delia V. P. Innovative thinking in the 21st century. Balashikha : De Po, 2011.
5. Usoltsev A. P., Shamalo T. N. The concept of innovative thinking // Pedagogical education in Russia. 2014, No. 1, Pp. 94–98.
6. Batovrina E. V., Blokhina M. S. The development of innovative thinking of staff in the process of training // Bulletin of the Nizhny Novgorod University. N. I. Lobachevsky. Series: Social Sciences 2017, No. 4 (48), Pp. 126–134.
7. Sitarov V. A. Problem-based learning as one of the areas of modern teaching technologies // Knowledge. Understanding. Skill. 2009, No. 1, Pp. 148–157.
8. Roslyakova L. M. Problem teaching as an educational technology // Actual problems of modern pedagogy : materials of the VI Intern. scientific conf. (Ufa, March 2015). Ufa : Summer, 2015, Pp. 206–210.

© Меркулова Е. В., Король Л. Г., 2020

УДК 373.31

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА ОСНОВЕ МОДЕЛИ УЧИТЕЛЬСКОГО РОСТА: ОПЫТ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

¹Г. В. Раицкая, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой начального образования

²С. Ю. Андреева, кандидат педагогических наук,
проректор Института повышения квалификации и профессиональной
переподготовки работников образования

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки
работников образования

Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19
E-mail: raitskaya@kipk.ru¹, prorektor@kipk.ru²

Представлена модель учительского роста, где возможно профессиональное продвижение учителя как по горизонтальному вектору, так и по вертикальному вектору. Раскрывается подход к построению программ дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: модель учительского роста, профессиональный стандарт, профессиональная деятельность педагога.

APPROACHES TO DEVELOPING A CONTINUING EDUCATION PROGRAM PRIMARY SCHOOL TEACHERS BASED ON THE MODEL OF TEACHER GROWTH: EXPERIENCE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

¹G. V. Raitskaya, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor,
Head of the Department of Primary Education

²S. Yu. Andreeva, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor, Vice-Rector

Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators
19, Alexander Matrosov Str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation
E-mail: raitskaya@kipk.ru¹, prorektor@kipk.ru²

In the article, the authors present a model of teacher growth, where professional teacher promotion is possible both in the horizontal vector and in the vertical vector. The approach to the construction of continuing education programs is revealed.

Keywords: model of teacher growth, professional standard, professional activity of a teacher.

В системе образования последних лет активно обсуждаются идеи и нормативно вводятся документы, направленные на повышение эффективности работы с учительскими квалификациями. Среди них Профессиональный стандарт педагога (воспитателя), национальная система учительского роста, сертификация квалификаций [3]. Очевидно, что в соответствии с этими идеями и документами должны измениться и программы повышения квалификации.

Как должна выглядеть программа дополнительного профессионального образования, обеспечивающая прирост квалификации учителя при переходе его с уровня на уровень: например, с уровня «учитель» на уровень «старший учитель»? Каким набором трудовых

действий должен обладать учитель на каждом уровне его профессионального развития? Как оценить результаты повышения квалификации?

Начало работ в этом направлении в Красноярском краевом институте повышения квалификации работников образования (далее – Институт) было положено разработкой модели непрерывного образования педагога на ступени дополнительного профессионального образования в условиях введения профессионального стандарта педагога с указанием трудовых действий, формируемых на различных этапах профессионального становления с указанием уровней их сформированности и описанием содержательных взаимосвязей и взаимозависимостей между этапами его профессионального становления и развития [1; 4]. Этой работой на примере должности «учитель начальной школы» нам удалось описать и операционализировать квалификационные характеристики педагога в виде трудовых функций и набора сгруппированных по уровням трудовых действий.

Целью проекта кафедры начального образования Института является разработка программы повышения квалификации на основе модели профессионального роста учителя начальных классов. Программа «Проектная задача: разработка и реализация в учебном процессе» является трехуровневой и представляет возможность профессионального роста каждого педагога, вовлеченного в активную деятельность в рамках курсов повышения квалификации. Поставленная задача позволяет ориентироваться на качественное изменение деятельности педагога по достижению гарантированных планируемых результатов младшими школьниками.

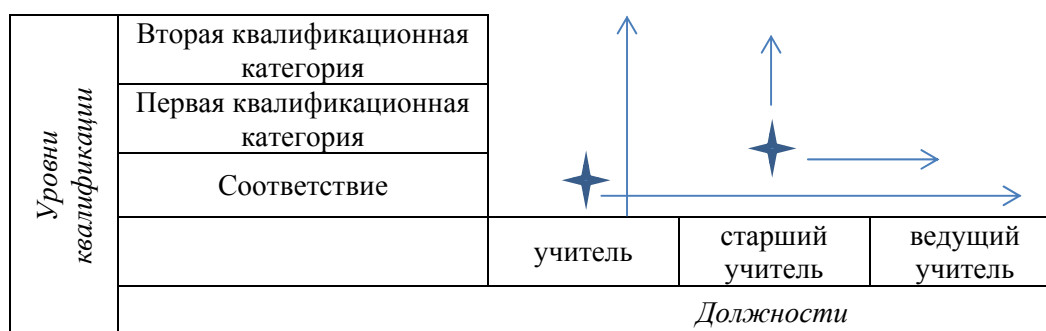
Программа повышения квалификации строилась с учетом реализации двух подходов:

- *деятельностного*, позволяющего организовать не трансляцию информации, а деятельность педагога по освоению трудовых действий, определенных программой;
- *индивидуального*, позволяющего учесть индивидуальные образовательные потребности каждого педагога, актуальные для него в настоящее время; обеспечивающего возможность проектирования и реализации своей индивидуальной образовательной программы.

В основе данной программы повышения квалификации лежат следующие принципы:

- *уровневость*;
- *векторность продвижения (индивидуализации)*;
- *процессуальность*;
- *модульность*;
- *вариантность*.

Программа повышения квалификации на основе этой модели, учитывая принципы уровневости и индивидуализации, обеспечивает возможность продвижения учителя по любой, актуальной для него траектории в пределах трех уровней по вертикали и трех уровней по горизонтали. Таким образом, программа обеспечивает переходы с уровня на уровень по должностям (учитель, старший учитель, ведущий учитель) и по уровням квалификации (соответствие занимаемой должности, первая квалификационная категория, вторая квалификационная категория). Некоторые из возможных траекторий профессионального движения учителя представлены на рисунке.



Модель профессионального роста учителей начальных классов

Программа предусматривает, что каждый педагог может выбрать различные векторы собственного продвижения. При горизонтальном продвижении от должности учителя к старшему учителю будет явлена ситуация, например, когда учитель начальных классов остается на ступени «соответствия должности учителя» и продвигается только в этом горизонтальном направлении.

В то же время педагог может выбрать иной путь профессионального роста – двигаться по вертикальной оси от нижнего уровня к высшему уровню квалификации, оставаясь в одной должности.

Благодаря принципу процессуальности каждый учитель начальной школы после выявления собственных дефицитов становится заинтересованным в собственном профессиональном росте. При этом в модели фиксируются условия для выявления собственных дефицитов, планирования своих профессиональных результатов и прогнозирования уровня квалификации. Поэтому важной составляющей нашей модели становится заблаговременное обучение педагогов (за два – три года до предстоящей аттестации).

При анализе ситуации повышения квалификации за последние десятилетия, выясняется, что подавляющее большинство учителей проходят обучение в преддверии аттестации ради получения документа. Тогда гипотезой проекта нашей модели ПК становится следующее: если педагогу предоставить возможность заблаговременно пройти курсы повышения квалификации, которые сориентируют его на освоение будущей должности или квалификации, то он сможет выстроить индивидуальную траекторию развития в плане собственного профессионального роста до момента прохождения аттестации.

Итак, в соответствии с нашей моделью профессионального роста учитель начальных классов заявляет собственные амбиции на ближайшую перспективу (2–3 года) и приглашается на курсы повышения квалификации. Для тех педагогов, которые не могут самостоятельно определиться, помогает прохождение диагностической работы, позволяющей определить стартовые возможности в плане профессионального развития.

После окончания курсов в течение длительного времени до аттестации учитель отрабатывает и применяет на практике освоенные способы профессиональной деятельности в соответствии с индивидуальной программой профессионального развития для достижения результатов более высокого уровня. А через два-три года он подтверждает (или не подтверждает) новую должность или новый соответствующий уровень квалификации.

Такое включение педагогов в предварительное обучение позволит ему «не догонять» новые способы профессиональной деятельности, а своевременно и, где-то опережающе, успешно осваивать практику, влияющую как на собственное изменение, так и на качество обученности школьников. Одновременно с освоением различных способов происходит позитивное изменение каждого педагога, включаемого в коммуникативно-деятельностные условия образовательного процесса, о котором написано много научных статей, показывающих положительное влияние на личность профессионала [2; 7].

Как реализуется принцип модульности в программах повышения квалификации нами описано в предыдущих авторских работах [4; 5] Каждый вариативный модуль программ ПК определяет те ключевые изменения педагога, которые позволяют им достигнуть результатов в соответствии с базовыми требованиями на конкретных технологиях. Объект один, а технологии разные: в одном случае, учитель действует по готовому образцу, в другом – учитель модифицирует задание (например, проектную задачу), в третьем – разрабатывает совершенно новый интеллектуальный продукт. При разработке содержания мы выстраиваем линию профессионального развития педагогов на основании уровней таксономии Б. Блума [6].

Мы применили данную таксономию для определения уровня познавательных умений педагогов, претендующих на различные должности и квалификационные категории. В нашей модели мы установили соответствие между планируемыми результатами слушателя

в каждой группе и заложенными основаниями по видам деятельности педагога на основании таксономии. Это позволяет нам выйти на иной уровень качества реализации программ ПК.

Таким образом, разработанная модель программы повышения квалификации позволяет нам ответить на вопрос «Как работать с учителями разного уровня в рамках одной трудовой функции?» Содержательным наполнением программы – какие модули?

Эффектом от разрабатываемой кафедрой начального образования ККИПК программы может стать инициация профессионального роста и развития учителей начальной школы на всем протяжении их профессиональной деятельности, а не только в предаттестационный период за счет более эффективной организации повышения квалификации.

Библиографические ссылки

1. Андреева С. Ю., Бутенко А. В. О региональной модели введения профессионального стандарта педагога в Красноярском крае // Психологическая наука и образование Psyedu.ru : электрон. журн. 2016. Т. 8, № 2. С. 56–64. Doi: 10.17759/psyedu.2016080206. ISSN 2074-5885.
2. Бондарева И. И., Рунова Т. А. Квалитологическая компетентность педагога как необходимое условие управления качеством образования // Дошкольное и начальное образование: опыт, проблемы, перспективы развития : сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч. / Нижегород. гос. пед. ун-т им. Козьмы Минина. 2018. С. 26–28.
3. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3OW3Ov8IG> (дата обращения: 12.01.2017).
4. Раицкая Г. В. Начальная школа по-новому, или как работает эксперимент // Народное образование. 2016. № 1. С. 95–100.
5. Раицкая Г. В. Освоение педагогами трудового действия профстандарта по разработке программ учебных дисциплин в рамках курсов повышения квалификации [Электронный ресурс] // Педагогика & Психология. Теория и практика : междунар. журн. 2017. № 1 (9). С. 36–39. URL: http://scippjournal.ru/d/1022076/d/pedagogy_psychology_theory_and_practice_po_1_9_february.pdf (дата обращения: 12.01.2017).
6. Раицкая Г. В., Мартынец М. С. Использование таксономии Б. Блума при разработке программы повышения квалификации в рамках профессионального стандарта педагога // Нижегородское образование. 2018. № 2. С. 106–110.
7. Тивикова С. К. Профессиональное саморазвитие педагога в системе постдипломного образования: коммуникативно-деятельностный подход : монография. Н. Новгород : НИРО, 2013. 212 с.

References

1. Andreeva S. Yu., Butenko A. V. On the regional model of introduction of the professional standard of a teacher in the Krasnoyarsk territory // Psychological science and education Psyedu.ru : electronic journal. 2016, Vol. 8, No. 2, Pp. 56–64. Doi: 10.17759/psyedu. 2016080206. ISSN 2074-5885.
2. Bondareva I. I., Runova T. A. Qualification competence of a teacher as a necessary condition for quality management of education // Preschool and primary education: experience, problems, prospects of development Collection of articles on the materials of the all-Russian scientific and practical conference : in 2 parts / Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. 2018, Pp. 26–28.

3. On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)” [Electronic resource] : Order of the Ministry of labor and social protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/#ixzz3OW3Ov8IG> (date of visit: 12.01.2017).

4. Raitskaya G. V. Elementary school in a new way, or how the experiment works // *Narodnoe obrazovanie*. 2016, No. 1, Pp. 95–100.

5. Raitskaya G. V. Development of teachers labor action on professional standards for the development of the training modules within the training courses [Electronic resource] // *Pedagogy & Psychology. Theory and practice. International journal*. 2017, No. 1 (9), Pp. 36–39. URL: http://scippjournal.ru/d/1022076/d/pedagogy_psychology_theory_and_practice_no_1_9_february.pdf (date of visit: 12.01.2017).

6. Raitskaya G. V., Martynets M. S. Using the taxonomy of B. bloom in the development of professional development programs within the professional standard of a teacher // *Nizhny Novgorod education*. 2018, No. 2, Pp. 106–110.

7. Tivikova S. K. Professional self-development of a teacher in the system of postgraduate education: a communicative-activity approach : monograph. N. Novgorod, NIRO, 2013, 212 p.

© Раицкая Г. В., Андреева С. Ю., 2020

УДК 159.99

РЕЧЕВОЕ МАНИПУЛИРОВАНИЕ КАК БАРЬЕР УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Т. А. Степаненко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
Российская Федерация, Красноярский край, г. Железногорск, ул. Северная, 1

Успешность коммуникации во многом зависит от взаимодействия ее участников. Статья рассматривает модели поведения, включение которых в коммуникативный процесс создает трудности в построении успешного взаимодействия. Выбор модели поведения обусловлен целью межличностных отношений: цель – внушение, убеждение, определенная выгода и соответственен ей выбор модели – манипулятивная. Ведущий инструмент внушения и убеждения – речь, вид воздействия – речевая манипуляция. В связи с этим в статье обозначили такие признаки речевой манипуляции как персуазивность, суггестивность и такие ее приемы, которым свойственно нарушение риторической этики.

Ключевые слова: барьер коммуникации, речевая манипуляция, персуазивность, суггестивность, взаимодействие, успешная коммуникация.

SPEECH MANIPULATION AS A BARRIER TO SUCCESSFUL COMMUNICATION

T. A. Stepanenko, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor, Head of Chair

Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia
1, Severnaya Str., Zheleznogorsk, Krasnoyarsk territory, Russian Federation

The success of communication depends largely on the interaction of its participants. The article considers behavioral models, the inclusion of which in the communication process creates difficulties in building a successful interaction. The choice of a behavior model is determined by the goal of interpersonal relationships: the goal is suggestion, persuasion, a certain benefit, and the choice of a manipulative model corresponds to it. The leading tool of suggestion and persuasion is speech, and the type of influence is speech manipulation. In this regard, we have identified such signs of speech manipulation as persistence, suggestion, and such of its techniques, which are characterized by violation of rhetorical ethics.

Keywords: communication barrier, speech manipulation, persistence, suggestion, interaction, successful communication.

Soft skills рассматривают как набор умений, способствующих успеху человека в любой профессиональной сфере. Коммуникации, организованной в соответствии с умениями исполнять правила и приемы взаимодействия в стандартных коммуникативных ситуациях с опорой на речевой этикет, казалось бы, обеспечен успех. Однако путь к успеху полон препятствий, преград, иначе скажем – барьеров. Мы исследовали барьер межличностных отношений. Его особенность характеризуется включением в коммуникативный процесс манипулятивных моделей поведения.

Определенные ресурсы языка в процессе общения становятся инструментами управления поступками людей. Речевой способ манипуляции называют одним из самых сильных и

результативных, целевая направленность которого заключается в том, чтобы склонить адресата к принятию определенной информации как истинной без включения каких-либо аргументов. Приемы такого манипулирования изучаются наукой – нейролингвистическое программирование, а сами лингвистические средства являются предметом исследования когнитивной лингвистики. В научных трудах определяется понятие «речевое манипулирование» как специфическое речевое поведение (Е. В. Денисюк); воздействие человека на другого или группу лиц при помощи речи и невербальных средств, сопровождающих речь, для достижения адресантом своей цели (И. А. Стернин); разновидность манипулятивного воздействия, психолингвистического манипулирования, которому характерно «сокрытие конечной цели и самого факта воздействия», в результате – самообман адресата в «самостоятельности принятия им решений», нужных не ему самому, а манипулятору (Г. А. Копнина) и др.

Анализируя определения речевой манипуляции, выделили ключевые слова: «воздействие», «опосредованный», «незаметный», «желаемое». Словари поясняют: воздействие – влияние с целью достижения определенного результата; «опосредованный» – «данный» с помощью приспособленных или изобретенных средств; «незаметный» – мало ощущаемый, неуловимый для глаза; «желаемое» – выгода – то, что хотелось бы иметь. Синтез значений терминов, определяющих речевую манипуляцию, порождает ряд вопросов, ответы на которые проявят понимание, каким образом речевая манипуляция затрудняет процесс успешных коммуникаций (становится ее барьером). Чем объяснить желание одного манипулировать другим? В каком случае манипулятор будет успешным в выборе жертвы манипулирования? Каким образом воздействие одного на другого оказывается не заметным для этого другого? Вследствие чего человек может или не может противостоять инициатору влияния?

Ответ на первый вопрос связали с пониманием причин манипулирования – их много, мы рассмотрели две и они взаимосвязаны: контроль и нежелание быть ответственным за что-либо. Понимание контроля заключается в его действиях: наблюдать – воспринимать (отражать в сознании целостный образ) – исследовать (изучать) – делать выводы. Ответственность проявляется в ситуациях контроля над происходящим – выполняю действия для получения нужного результата. Не быть ответственным, в свою очередь, не влиять на ситуацию с результатом, «плыть по течению», винить факторы внутренние (сам во всем виноват) либо внешние (судьба, карма). Получается – действий нет, результата нужного нет, но необходимость в успешности есть.

Ответ на второй вопрос связали с желанием манипулятора иметь успешные результаты, однако, при этом, не быть уверенным в себе, своих возможностях достижения этих результатов. К тому же, есть и нежелание делать свою несостоятельность зеркальной для других. Значит, рядом должен быть кто-то, способный работать на чужой успех.

Далее наше исследование было направлено на понимание степени подверженности манипуляции. Первокурсникам академии (100 человек) было предложено проанализировать суждения и ответить «да» или «нет»:

Вы имеете (не имеете) в жизни цель и стремитесь (не стремитесь) к ее достижению.

Планируете (не планируете) свой день.

Вам легко (не легко) сказать «нет» тому, кто нарушает Ваши планы, обращаясь с просьбой.

Вам сложно (не сложно) попросить других о чем-то, важном для себя.

Вы равнодушны (не равнодушны) к мнению окружающих о путях достижения своей цели.

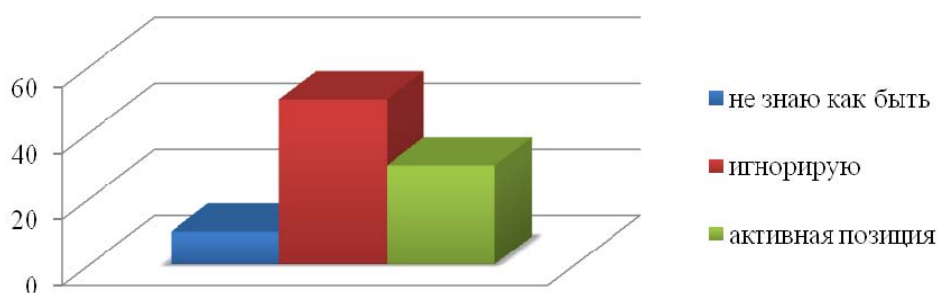
Проявили подверженность манипуляции. Причина кроется в ощущениях неловкости, стыда, позора при отказе в помощи человеку, нуждающемуся в ней, нежелании выглядеть невеликодушным (результат воздействия на чувственную сферу жертвы манипуляции). Следствие – готовность жертвы трудиться на результат Другого (манипулятора), который, в свою очередь, нарушает зоны ее комфорта, работая с ее чувствами. Всякое чувство есть эмоциональный процесс, отражающий субъективное оценочное отношение к чему-либо:

– вина – отрицательная окрашенность, субъект свой поступок оценивает как причину негативных последствий для других и для себя в том числе, отсюда манипулирование на нежелании быть плохим (отказал в помощи другому – тот получил «2», значит, у него прибавилось возможностей перевода на платное обучение);

– страх – основан на инстинкте самосохранения, управляет сознанием, лишает возможности рационально мыслить (не поддержишь меня сейчас – мы не друзья);

– стыд – реакция на нарушение определенных правил, осознание своего поступка (не оправдал надежды преподавателя, не справился с заданием – позор).

К тому же, в рамках исследования подверженности первокурсников речевой манипуляции, определили: каждый в разной степени оказывался в ситуации речевого манипулирования и каждый по-своему пытался уйти от нежелательного собеседника. Проанализировали ответы на вопрос, какие приемы реагирования на речевое манипулирование были использованы. Результаты исследования (см. рисунок).



Приёмы реагирования на речевое манипулирование

Пассивная позиция просматривалась в таких ответах, как «старался не обращать внимания и сохранять спокойствие, думать о хорошем», «не драматизировал», «молча уходил от раздражителя», «улыбался», «старался справиться с эмоциями, демонстрировал показное равнодушие» и др. Активная позиция раскрывалась в ответах: «действовал агрессивно, чтобы удержать свое мнение», «возражал, выступал против, проявлял характер», «на чужое воздействие отвечал своим воздействием». Получается, студенты первого курса, отрицательно характеризуя речевого манипулятора, не учитывали его в моделях поведения, которым свойственно настоящее взаимодействие. В общении с ним проявляли, с одной стороны, избегание (пассивная позиция), а с другой – противодействие (активная позиция).

Чем объяснить понимание студентами речевой манипуляции как барьера взаимодействия? Первокурсникам было предложено ответить на вопросы-суждения:

Как доказать, что взаимодействие способствует развитию личности?

Чем объяснить понимание взаимодействия как разновидности действия?

Каким образом взаимодействие определяется в научной литературе?

Вследствие чего взаимодействие рассматривается на микроуровне и на макроуровне?

Почему обратная связь характеризует взаимодействие?

В ответах на вопросы выделили ключевые слова: взаимообогащение, развитие, эмпатия, сотрудничество, толерантность, уважение, партнерство и др.

Вследствие чего речевая манипуляция противопоставляется взаимодействию? Существенными признаками речевой манипуляции являются персуазивность (персуазия) (от лат. *persuadere* – уговаривать), определяется как более широкое понятие – родовое, и суггестивность (от лат. *Suggerere* – внушать) определяется как видовое. Посредством персуазивности осуществляется воздействие средствами языка на сознание адресата с целью убеждения его в чем-то, а результатом воздействия рассматривается совершение или несвершение им определенного поступка. Суггестивность включает в сообщаемую информацию внушение

в скрытом виде. В основе речевого манипулирования – психологические и психолингвистические механизмы, которые, по мнению О. Н. Быковой, заставляют адресата некритически воспринимать речевое сообщение, вводят его в заблуждение и толкают на совершение выгодных для манипулятора поступков [2].

Однако целенаправленную работу механизмов речевого манипулирования (воздействуют на бессознательное с целью внушения) тормозит сознание – критически проверяет входящую информацию, тем самым мешает выстроенному внушению. Появляется необходимость в «отключении», отвлечении сознания с целью снижения его критичности. Ослабление контроля со стороны сознания при получении информации достигается суггестивностью, персуазивностью, а также включением рапорта. Рапорт как прием речевого воздействия формирует высокий уровень доверия людей. Его проявление наблюдается в ситуации подстраивания собеседников друг к другу. Примером подстраивания могут быть ситуации, когда один из общающихся начинает говорить медленнее – и другой замедляет темп речи; один меняет своё состояние – другой делает то же самое. Г. А. Копнина называет речевую тактику такого установления контакта – присоединение. Ему свойственно словесное подчеркивание общности (добавление слов «коллега», «земляк») для создания позитивного отношения друг к другу. Определена схема воздействия: «сбор информации об адресате», «формирование мишени воздействия», «аттракция», «понууждение адресата к действию», «выигрыш инициатора воздействия» [6].

При этом успех инициатора воздействия – речевого манипулятора зависит от определенных знаний, мастерства, искусного владения языковыми средствами и от умелого их употребления, цель которого – «править миром». Константин Харский в своей работе «Практическое применение Эриксоновского гипноза в бизнесе, проведение переговоров, реклама, общение» характеризует речевой прием забалтывания: «Вы говорите много, часто перескакивая с одного вопроса на другой. Постоянно держите сознание собеседника связанным, задавая вопросы «Понимаете, да?», «Ведь верно, правда?» «Что Вы по этому поводу скажете?», «Помните, я только что об этом Вам говорил?». И когда голова слушателя буквально пошла кругом, завершаете свое внушение тем предложением, с которым пришли». Барьером коммуникации (восприятия устной речи) в данном случае является вопрос, разрывающий повествование. Человек, находясь в роли слушателя, воспринимает информацию, но вдруг повествование прерывается вопросом, ответив на который, возвращается вновь к прослушиванию информации. Таким образом, адресат вынужден, всякий раз возвращаясь к прослушиванию речи в быстром темпе, восстанавливать ее логику и порядок. Если его мышление является недостаточно гибким, наступает полная невосприимчивость речи, появляется желание прекратить разговор, пойти на неосознанные уступки. В этой ситуации человек характеризуется как жертва манипуляции, поскольку под умелым воздействием речевого манипулятивного приема перестраивает свои мнения, настроения, цели и действует по новой программе – выполняет требуемое, лишь бы не повторилось все сначала.

Следует отметить, что в научных трудах само понятие «речевое манипулирование» трактуется неоднозначно. Так, В. С. Комаровский выделяет отрицательный смысл (наличие собственной выгоды) и положительный – конструктивный, направленный на достижение цели в интересах многих людей. Отмечается, что «... в различных аудиториях при общении с различными типами собеседников появляется необходимость и в речевом воздействии, и в манипуляции», при этом, выбор адекватного способа речевого воздействия на личность учитывает конкретную коммуникативную ситуацию (И. А. Стернин). Совершенствование навыков межличностного общения связывают с изучением правил и приемов речевого воздействия для создания эффективной рекламы, эффективного менеджмента, эффективных моделей поведения в сферах педагогики и воспитания. Примером умелого манипулирования в педагогике может быть вопрос студента преподавателю: «Вам, преподавателям, легко спрашивать! А у нас каждый день – 3–4 ленты. Когда нам учить-то?» – используется

коммуникативный принцип деления мира (пространства) на «своих» и «чужих» по разным основаниям: «Свой» – это тот, кто высказывает (якобы) мнения позитивной группы.

Отсюда вопрос: Вследствие чего речевое манипулирование характеризуется некоторыми исследователями как положительное явление? При ответе на такой вопрос учитывают условия включения речевой манипуляции. Назовем некоторые:

- не злой умысел (В. С. Комаровский);
- средство «мягкой» защиты от самодурства начальников, недружественных людей (Е. Л. Доценко);
- «благородная цель» родителя – ненавязчиво и безболезненно управлять ребёнком, продвигая его в правильном направлении (В. П. Шейнов) и др.

А. Ю. Панасюк обращает внимание на речевые этикетные формулы типа «здравствуйте», «извините», «спасибо» и относит их к приему речевой манипуляции – человек действует скрыто и корыстно – неосознанно удовлетворяет потребность, например, в самосохранении, стремится избежать неприятностей [7]. С. Кара-Мурза не соглашается с такой точкой зрения и говорит о необходимости и важности применения правил этикета – это одна из возможностей выражения уважения человеку как личности [5].

Чем объяснить необходимость изучать речевые приемы манипуляции? Прием речевого манипулирования определяется как способ построения высказывания, реализующий ту или иную манипулятивную тактику, которая, в свою очередь, есть речевое действие, направленное на скрытое внедрение в сознание адресата целей и установок, побуждающих его на поступок, выгодный манипулятору. Стало быть, ответ на вопрос очевиден – знание приемов воздействия поможет распознать речевую ситуацию внушения и не поддаться ему. Всякое речевое воздействие на собеседника, определяется как нарушение риторической этики. Учитель Платона – Сократ (470–399 гг. до н. э.) выделил ее особенности: диалогичность (говорящий пробуждает мысли адресата, но никак не манипулирует им); гармония (объединение усилий общающихся для разрешения общей проблемы); смысл (цель общения – поиск смысла, истины, которая должна быть обнаружена в процессе совместного обсуждения предмета речи) [8].

Вследствие чего человек может или не может противостоять инициатору влияния? Прежде чем противостоять, надо его увидеть в своём окружении, определить его тип, выстроить правильную стратегию поведения, и только потом выйти из-под его контроля. Эверетт Шостром («Анти-Карнеги или Человек-манипулятор») дал характеристики типам манипуляторов и предложил модели поведения – противостояния им. Мы проанализировали лишь некоторые модели, с нашей точки зрения, наблюдаемые в межличностных отношениях молодых людей.

Диктатор – настоятель / босс / начальник: завышенная самооценка, управляет, приказывает, подчиняет, преувеличивает собственную значимость, не признаёт авторитетов, кроме себя – в общении с ним следует считать себя полноценной личностью, способной дать отпор, спорить, отстаивать свою точку зрения и не показывать зависимость от него.

Тряпка / слабак / хамелеон / глупец / конформист: чрезмерная чувствительность, угрождение, лесть, пассивное молчание, умение использовать ситуацию выгодно для себя, вызывать жалость у окружающих и толкать их на исполнение своих желаний – в общении с ним перестать его опекать, не обращать внимания на обидчивость, лесть; на жалобы по поводу того, что сегодня снова до ночи придётся сидеть с конспектами (с утра отработка пропусков занятий), ответить сочувствием, посоветовать выпить кофе для подзарядки энергией, не помогать и не делать за одноклассника-тряпку его работу, спокойно заниматься своими делами.

Хулиган / пила / ненавистник / оскорбитель: агрессия и жестокость, физическая сила в качестве самоутверждения; в окружающих видит только плохое – не выстраивать общения с ним, уходить, если его силе не можете противопоставить свою, так как агрессия может ломаться только под напором другой агрессии.

Итак, мы отметили некоторые приемы речевой манипуляции, рассмотрели их сценарии и способы реагирования. Выделили: речевая манипуляция основана на скрытом целенаправленном действии, результат которого выгоден манипулятору (цели адресанта и адресата в данном случае не совпадают). Обозначили успех речевой манипуляции – обеспечен самой речью, построенной инициатором воздействия особым образом и умело произнесенной им. Охарактеризовали манипулятивную речь как речь-информирование, в содержании – интерпретация информации (которой владеет или не владеет адресат), цель интерпретации – изменение поведения манипулируемого (переосмысление действительности, изменение отношения к окружающему миру, внедрение установок). Немалая роль отводится эмоциональному подкреплению информации (создание ярких образов, впечатлений, настроений). Получается, что в условиях речевой манипуляции (исключение инициативы, собственного мнения, самостоятельности мышления, творческих устремлений, реализации себя как личности, неравноправные отношения) искажается смысл взаимодействия – речевая манипуляция становится его барьером.

Библиографические ссылки

1. Быкова О. Н. Опыт классификации приемов речевого манипулирования в текстах СМИ // Речевое общение : Вестник Рос. рит. ассоц. Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 2000. № 1(9). С. 42–53
2. Быкова О. Н. Языковое манипулирование: Материалы к энциклопедическому словарю «Культура русской речи» // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения : Вестник Рос. рит. ассоц. Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1999. № 1. С. 99–103.
3. Гулевич О. А. Психология коммуникации. М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2007. 384 с.
4. Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М. : Изд-во МГУ, 1997. 344 с. ISBN 5-88711-038-4.
5. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М. : Эксмо, 2000. 864 с.
6. Копнина Г. А. Речевое манипулирование : учеб. пособие. М. : Флинта : Наука, 2010. 176 с.
7. Панасюк А. Ю. Как убеждать в своей правоте: Современные психотехнологии убеждающего воздействия. Новосибирск : Изд. дом «ИнФолио», 2011. 288 с: ил.
8. Платон. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 2 / общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; прим. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи ; пер. с древнегреч. М. : Мысль, 1993. 528 с. (Философ. Наследие).
9. Седов К. Ф. Общая психолингвистика : хрестоматия. М. : Лабиринт, 2004. 316 с.
10. Стернин И. А. Введение в речевое воздействие. Воронеж : Полиграф, 2001. 252 с.

References

1. Bykova O. N. Experience of classification of speech manipulation techniques in media texts // Speech communication : vestn. ross. ret. assoc. Krasnoyarsk : publishing house of Krasnoyarsk state. un-t, 2000, № 1 (9), Pp. 42–53.
2. Bykova O. N. Language manipulation : Materials for the encyclopedia “Culture of Russian speech” // Theoretical and applied aspects of speech communication : vestn. ross. ret. assoc. Krasnoyarsk : Krasnoyarsk state publishing house. un-t. 1999, No. 1, Pp. 99–103.
3. Gulevich O. A. Psychology of communication. Moscow, Moscow psychological and social Institute. 2007, 384 p.
4. Dotsenko E. L. psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection psychology of manipulation: phenomena, mechanisms and protection. Moscow, MSU Publishing house, 1997, 344 p. ISBN 5-88711-038-4.

5. Kara-Murza S. G. Manipulation of consciousness. Moscow, Eksmo, 2000, 864 p.
6. Kopnina G. A. Speech manipulation: textbook. manual. Moscow, Flinta, Nauka, 2010, 176 p.
7. Panasyuk A. Yu. How to convince in your own right: Modern psychotechnologies of persuasive influence. Novosibirsk, Infolio publishing House, 2011, 288 p.: il.
8. Plato. Collected works in 4 vols. 2 / general ed. A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Tahoe-godi ; note. A. F. Losev, V. F. Asmus, A. A. Tahoe-godi ; per. s drevnegrech. Moscow, Thought, 1993, 528 p. (Philosopher. Heritage).
9. Sedov K. F. General psycholinguistics : a textbook. Moscow, Labyrinth, 2004, 316 p.
10. Sternin I. A. Introduction to speech influence. Voronezh, Poligraf, 2001, 252 p.

© Степаненко Т. А., 2020

УДК 372

ДЕТСКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК ОСНОВА ПОЗНАНИЯ

Т. Э. Уметов, доктор педагогических наук, профессор,
академик АПСиР РФ г. Москвы, директор ЦДОиПК

Кыргызская государственная медицинская академия им. И. К. Ахунбаева
Кыргызская Республика, Бишкек
E-mail: tumetov@rambler.ru

Рассматриваются вопросы основного периода жизнедеятельности человека – дошкольный возраст, именно в этом периоде формируются все механизмы процесса познания. Познание раскрывается через основной вид деятельности ребенка игру. Основной упор сделан на народные игры, которые содержат в себе жизнь и историю народа, они генетически и по духу близки ребенку, являются его составляющей.

Ключевые слова: знание, познание, понимание, восприятие, народные игры, дошкольный возраст.

CHILDREN'S FOLK GAMES AS THE BASIS OF LEARNING

T. E. Umetov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor,
Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences
of the Russian Federation, Moscow

Director of the Center for Distance Learning and Advanced Training of Kyrgyz State Medical

Kyrgyz State Medical Academy named after I. K. Akhunbaev
Kyrgyz Republic, Bishkek
E-mail: tumetov@rambler.ru

The article discusses the issues of the main period of human life – preschool age, the period when all the mechanisms of the learning process are formed. During this period the learning is revealed through the main activity of a child, playing. The main emphasis is made on folk games that contain the life and the history of people, these games are genetically and spiritually close to a child and they are his component part.

Keywords: knowledge, learning, understanding, perception, folk games, preschool age.

Прежде чем приступить к изложению основного материала, хотелось бы рассмотреть вопрос о понятиях: знание, познание и понимание. Не вдаваясь в полемику о разных подходах к определению этих понятий, позволю сказать, что знание – это информация, усвоенная человеком. Из множества видов знания к нашей проблеме относится житейское знание или иначе – бытовое.

Информация, содержащаяся в природе, вещах, книгах и т. п., сама по себе не может стать достоянием человека, превратиться в знание, для этого необходимо приложить определенные действия – усилие, т. е. необходимо наличие некоего процесса. Процессуальной составляющей превращения информации в знание является познание, человек знакомится или получает определенную информацию, анализирует, сравнивает, сопоставляет или просто воспринимает её, она, информация, становится его достоянием, в результате он уже имеет представление об этой информации, т. е. знает о ней. Таким образом, информация превраща-

ется в знание. Как справедливо отметил А. Л. Никифоров, знание есть результат особой познавательной деятельности, оно не возникает вдруг – как вера, как мнение, а формируется в результате целенаправленных усилий [3].

Первые сведения о теории познания изложены в трудах Платона, который определил познание как получение знаний об окружающей среде и явлениях, в ней происходящих. В своей VI книге «Государство» он делит познание на чувственное и рациональное [4].

Чувственное познание представляет собой первую ступень знакомства со средой – восприятие информации *через органы чувств*: зрение; слух; обоняние; осязание; вкус.

А. Р. Лурия отмечает, что познание через чувства включает в себя: ощущение, восприятие и представление [2].

Анализ литературных источников позволил нам определить ощущение, восприятие и представление следующим образом. Ощущение – это психический процесс, представляющий собой воздействие окружающего материального мира на органы чувств. Восприятие – это психический процесс, представляющий собой отображение материального мира основанный на образах, сформированных при помощи органов чувств. Представление – это психический процесс, представляющий собой отображение образов материального и духовного мира в сознании без их непосредственного воздействия на органы чувств.

Рациональное познание, основанное на категориях понятие, суждение и умозаключение, способствует формированию понятийно-содержательного восприятия окружающего мира. Понятие – форма отражения мира на ступени познания, связанной с применением языка. Суждение – мысль, выраженная в форме предложения. Умозаключение – рассуждение, в ходе которого, из одного или нескольких суждений выводится новое [7].

Таким образом, можно констатировать, что познание – это превращения информации в знание, основанное на психических процессах.

Процесс познания начинается с момента рождения и сопровождает человека на протяжении всей его жизни, но предметом нашего внимания является дошкольный период. Вместе с тем нельзя не упомянуть Томаса Верни, автора книги «Тайная жизнь ребёнка до рождения», в которой он описывает ощущение плода во внутриутробном периоде. Томас Верни пришел к выводу, что ребёнок «переживает» все эмоциональные состояния матери [9].

Революционный переворот произвел шведский фотограф Л. Нильсон, который первым сделал снимки развития эмбриона и плода в утробе матери. По снимкам, представленных Нильсоном, можно наблюдать динамику развития эмбриона и плода, его движения и реакцию на эмоциональное состояние матери.

Воздействие внешних раздражителей и ответная реакция является прямым доказательством того, что уже во внутриутробном периоде плод ощущает и воспринимает определенную информацию: голос матери и родных, шумы, свет, вкус... Отсюда следует, что с момента зачатия начинается жизнь нового организма, который пройдя период внутриутробного развития, через девять месяцев превращается в ЧЕЛОВЕКА! Благодаря подобным научным исследованиям появилось новое направление в педагогике – эмбриональная педагогика, но правильнее было бы говорить о эмбрионально-перинатальной педагогике, так как до рождения, будущий ребенок проходит две фазы: эмбриональную и перинатальную. Основной задачей эмбрионально-перинатальной педагогики является изучение и исследование различных факторов, влияющих на развитие эмбриона и плода, и на основании этого – разработка рекомендаций и профилактических мероприятий по созданию условий для его нормального развития.

Ниже мы приводим фотографии плода, сделанные Л. Нильсоном [10]. На фотографиях можно увидеть спокойное состояние плода, плода, который уже в состоянии реагировать на внешнее и внутреннее воздействие.

Девять месяцев жизни в утробе матери принято называть «жизнь до рождения»; у некоторых народов востока отсчет возраста ребенка начинали с момента зачатия. Несмотря на то,

что этот период длится девять месяцев, к рождению ребенка добавляли один год: Китай, Корея, подобное исчисление было в Японии, Монголии и др. [12]. Но говорить о познании во внутриутробном периоде как механизме трансформации информации в знание нельзя, тем не менее, этот период играет важную роль в дальнейшем развитии ребенка.



16 недель



20 недель



24 недели [10]

При рождении у младенца около 100 миллиардов нейронов [11], в это время клетки детского мозга создают по 2 миллиона новых связей – синапсов – в секунду, число синапсов примерно до трех лет растет с удивительной скоростью. Именно в дошкольный период происходит наиболее интенсивное развитие мозга, который к трем годам по объему составляет 80 % от мозга взрослого человека. В своей работе: «Гармоничное развитие ребенка» Гленн Доман отмечал, что полтора килограмма человеческого мозга вмещают в десять раз больше информации, чем все национальные архивы США, а человеческий мозг обладает способностью вместить 125'500'000'000'000 бит информации (сто двадцать пять триллионов пятисот миллиардов бит) [1, с. 122–123]. Можно однозначно констатировать, что потенциальные возможности ребенка в познании окружающей действительности в процессе его развития практически неограниченны, подтверждая эту мысль, Доман пишет, что дети рождаются с жадой знаний, малыш уверен, что процесс познания – это самое лучшее из того, что он имеет в жизни..., именно познание – это величайшее благо [1, с. 109]. Данная трактовка познания не вызывает сомнения, но вопрос в том, насколько малыш осознает и уверен, что этот процесс самое лучшее, что есть в жизни? Правильнее было бы говорить о том, что процесс познания это неосознанная, но неотъемлемая составляющая жизни ребенка, осознание воспринятой информации приходит позже. Вместе с тем Доман прав в той части, что любознательность детей не знает границ. Их привлекает практически все: цвет, звук, форма, предмет и т. п. На лекциях я часто привожу пример о том, что когда ребенок комкает и рвет ваши конспекты, документы, нужные бумаги... им движет не желание навредить вам, а желание познакомиться с неизвестным предметом. Комкая бумагу, ребенок видит изменение формы, порвав листок бумаги, он удивляется тому, что предмет можно разделить и наконец, если прислушаться к звуку, который издает бумага, которую мнут и рвут, он также вызывает определенный интерес – происходит процесс познания свойств предметов без понимания его сущности, понимание появится на последующих этапах развития. Таким образом, познание как процесс является доминантой нашей жизни.

В современном информационном потоке приоритетное внимание уделяется разработке новых методов и форм трансляции знаний, при этом недостаточно внимание уделяется детям дошкольного возраста. Фактически, в дошкольных учреждениях процесс передачи знаний носит задидактизированный характер, дети сидят за столом, при ответах должны поднимать руки и т. п. Налицо игнорирование такого вида деятельности как игра, которая является основным и универсальным средством развития личности ребенка.

Понимая природу детей, Платон писал о значении игры в развитии детей и настаивал на том, что преподавание наук детям должно вестись посредством игры, чтобы иметь возможность понять, кто к чему склонен: «...питаю своих детей науками не насильно, а играючи, чтобы ты лучше мог наблюдать природные наклонности каждого» [4, с. 349]. Далее он пишет, что при обучении следует обеспечить «свободу призвания», кто хочет стать хорошим земледельцем или домостроителем, должен еще в играх либо обрабатывать землю, либо возводить какие-то детские сооружения. Игровое обучение по Платону должно быть основой постижения наук: «все науки надо преподавать детям не насильно, играючи». Помимо акцента на обучение посредством игры, Платон закладывает основы профориентационной работы. Таким образом, можно констатировать, что еще в древние времена философы и мыслители придавали приоритетное значение играм детей как основному средству познания истины, отсюда следует, что первыми формами человеческого знания является игровое познание [8].

Нам представляется, что несмотря на большое количество форм, методов и средств работы с детьми дошкольного возраста, наиболее эффективным является народная педагогика в целом и народные игры в частности. Народная игра – это совокупность действий, отражающая природно-климатические и географические условия, систему социальных отношений, историю, традиции, устное народное творчество, предметы материального быта и культуру народа, способствующая сохранению народного наследия, познанию окружающей действительности и развитию личности. Основой народной игры является её продуктивность, доставляющая радость и удовольствие ребенку, при правильном подходе она как ничто иное, способствует всестороннему развитию личности.

Многолетний опыт работы с детьми дошкольного возраста в плане использования народных игр в воспитательно-образовательном процессе ДОО позволил определить их педагогическую значимость и развивающее значение. В тоже время анализ и наблюдение за работой воспитателей позволили выявить ряд недостатков: воспитатели не знают народных игр, игры, как правило, используются во время прогулок как развлечение и самый большой недостаток – воспитатели не знают развивающего потенциала народных игр и в связи с этим, не знают, как и где в воспитательно-образовательном процессе можно их использовать в соответствии с возрастом детей и видами занятий. Для включения кыргызских народных развивающих игр в воспитательно-образовательный процесс дошкольной организации была проведена тщательная работа по сбору, анализу, выявлению педагогического потенциала и значимости народных игр, их соответствия возрастным особенностям детей и разделам программы. В таблице приведены примеры методической обработки кыргызских народных игр с учетом программных требований дошкольных образовательных организаций в средней группе [5, с. 86–96; 6, с. 154–161]. В монографиях: «Игра в системе народной педагогики» и «Игры народов Средней Азии и Казахстана» в таблице представлены 52 кыргызских народных игры, которые расписаны по возрастным группам с младшей до подготовительной по всем видам занятий с учетом программных требований. В зависимости от вида занятий и возрастной группы, одна игра может быть представлена в различных группах и на различных занятиях. Основным критерием является цель, которую определяет воспитатель.

В 1993–1994 гг. был проведен эксперимент по использованию кыргызских народных игр на занятиях по математике в подготовительной группе ДООУ № 100 г. Бишкек. По согласованию с администрацией мне было дано право присутствовать на любом занятии и в любой группе. В подготовительной группе интерес вызвал мальчик Эрмек. Ранее он не посещал детский сад, родители отдали его практически перед школой. Эрмек отставал по всем показателям. Во время прогулки я расположился в беседке с игровой доской и косточками. Ребята пробегая, спрашивали, что это за игра, когда Эрмек оказался у беседки, он был приглашен поиграть.

Игры для детей средней группы

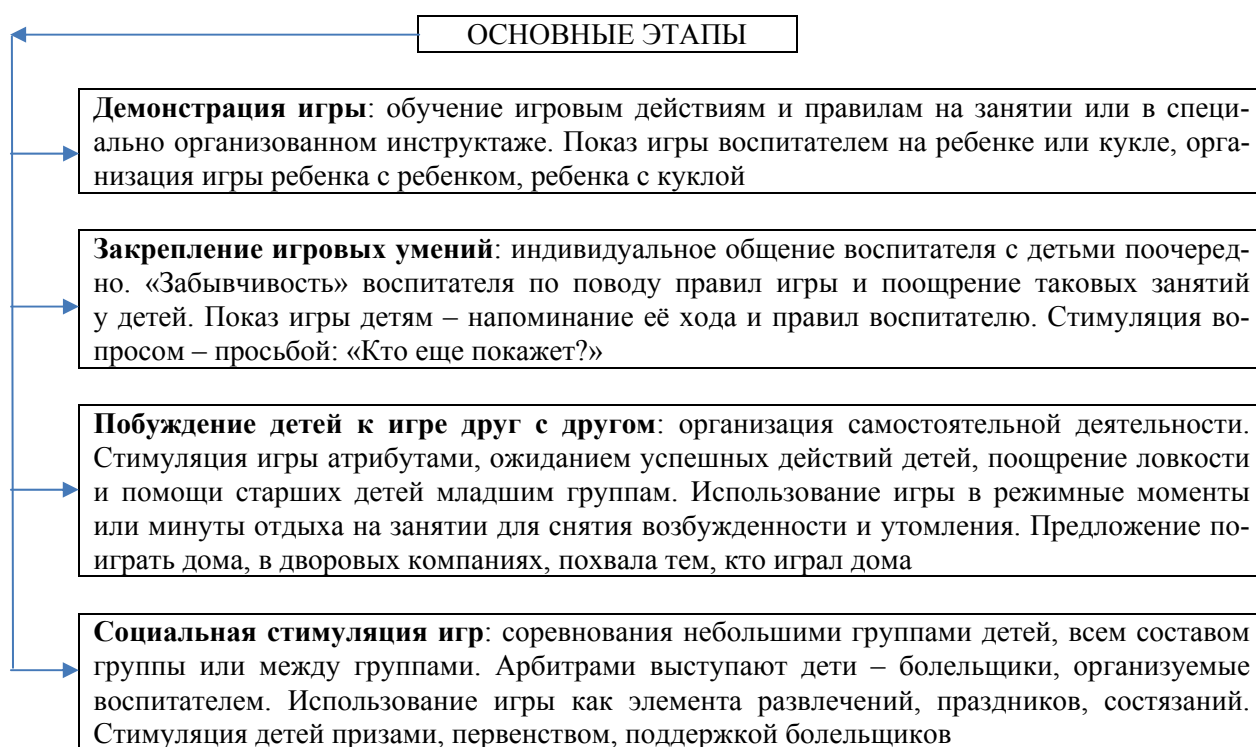
Виды занятий с учетом доминирующих задач в соответствии с разделом программы	Игры	Программное содержание	Материал и методические приемы	Ход игры
Формирование представлений о природе, ознакомление с окружающим	Пальчиковая композиция «Жайлоо». Летнее пастбище	Знакомить детей с жизнью чабанов на жайлоо, их трудом, формировать представления о природе, расширять знания о животных. Развивать мелкую моторику пальцев рук, воображение	Рассказ детям о жайлоо и труде чабанов. Показ рисунков гор, юрты в горах, жизнь кыргызской семьи на жайлоо (бабушка варит в казане на костре, дедушка привязывает лошадь к жерди, внучка переходит по мосту через речку). Построение по образцу пальчиковой композиции «Жайлоо». Помочь детям в создании композиции	Воспитатель показывает детям пальчиковую композицию «Жайлоо» детям. Спрашивает, на что она похожа. Каждый ребенок передает словами свое видение композиции, подтверждает образный элемент композиции показом на руках воспитателя. Воспитатель поощряет любой образ (как яма, костер, гора, постель, дорога и т. д.). Затем воспитатель говорит, что в кыргызском народе эта композиция называется «Жайлоо» – летнее пастбище и показывает построение композиции по элементам (юрта, речка, мост, коновязь). Предлагает детям попробовать выполнить композицию, помогает, закрепляет название элементов композиции, поощряет правильные ответы, предлагает посоревноваться. Игра легче осваивается при общении взрослого с небольшим количеством детей. Воспитатель следит, чтобы дети не мешали друг другу, не толкали и не подсказывали. Советует показывать и рассказывать о композиции дома во дворе ребятам и научить их ее делать
Развитие речи. Обучение детей образной речи в процессе формирования представлений об окружающей природе	Каркыра турна желе тарт. Журавли, выстраивайтесь в ряд	Обогащать словарный запас, заучивая небольшие стихотворения. Знакомить со значениями новых слов: журавли, ряд, полет, клин. Через игру решать проблему экологического воспитания	Предложить детям вспомнить игру «Каркыра турна желе тарт». Побеседовать о журавлях. Уточнить, что журавли выстраиваются клином, соблюдают строй. Вспомнить, что раньше кыргызские дети не просто бегали, имитируя полет жу-	Воспитатель рассказывает о журавлях, показывает иллюстрации, побуждает детей, имитируя полет журавлей, подражая руками взмаху крыльев. «Полет» сопровождается стихотворением: «Каркыра турна желе тарт, Желе тартсан узун тарт, Жездекеме салам айт, Таап албасан, кайра кайт!» Журавли уже в ряду

			равлей, а сопровождали его небольшим стихотворением. Воспроизвести текст, сопровождая его характерными действиями. Предложить рассмотреть рисунки летящих журавлей и бегущих за ними детей	Их в полет я провожу, В теплый край их клин летит, Сверху вниз на нас глядит. С мужем там сестра живет. Им привет передает. Клин крикливых журавлей, Возвращайся поскорей. Обращает внимание на то, чтобы дети дружно говорили, не мешали друг другу, красиво «взмахивали крыльями». Побуждает к точной передаче образа и поощряет их действия. Игру проводить на участке во дворе
3. Развитие элементарных математических представлений	<i>Канча? Сколько?</i>	Закреплять счет в пределах 5, операции с числами до 5. Уточнять на смежных числах понятия: столько – сколько, меньше – больше. Развивать математические представления	Воспитатель готовит на каждого играющего ребенка по 5 камешков одинакового размера, фасоль или косточки от урюка. Рассказывает и показывает правила игры	Правила игры «Канча» в средней группе отличаются от правил в младшей группе. В средней группе косточки (фасоль или камешки) прячут в одной руке, затем вытягивают ее вперед, а второй играющий должен отгадать количество спрятанных косточек в кулачке. Отгадал, забирает их себе, ошибся, отдает разницу. Пример: В кулаке спрятано 2 косточки, второй играющий сказал 2, отгадал, забирает их себе (выиграл). В кулаке 2 косточки, второй играющий сказал 4, ошибся на 2 ($4 - 2 = 2$) отдает первому игроку своих 2 косточки. Воспитатель предлагает научить родителей и детей во дворе
4. Конструирование и изобразительная деятельность	<i>Чий куурчак Кукла из чия</i>	Знакомить детей со свойствами материала – чиём, учить детей делать куклу из природного и бросового материала. Развивать мелкую моторику пальцев рук, побуждать детей развитию сюжетной игры с куклой, развивать воображение	Рассказать детям о том, что когда не было кукол, их делали из чия, тряпочек и другого бросового материала. Показать последовательность изготовления игрушки. Привлечь детей к изготовлению кукол и помочь	Навыки по изготовлению кукол хорошо формируются при индивидуальной работе взрослого с ребенком. Показать порядок операций по изготовлению кукол, помогать и следить за аккуратной работой. Передавая образ куклы, воспитатель напоминает детям, что в этих игрушках нет изображения лица. Следить, чтобы дети не мешали друг другу. Помогать детям включать поделки в спокойные игры: укладывать спать, кормить, водить, гулять. Посоветовать показать дома, как делать куклу из чия

	<i>Ылай төлөө. Плати глиной</i>	Знакомить детей со свойствами природного материала глины, воздуха. Отрабатывают навыки лепки из глины, развивать мелкую моторику пальцев рук и ощущение сопротивления материала	Воспитатель готовит для каждого играющего немного глины (800–1 000 гр) готовой для лепки. Лучше использовать белую глину. Рассказывает о правилах игры, показывает игру с кем-нибудь из детей	Воспитатель предлагает детям новую игру «Ылай төлөө». Играют парами. У каждого играющего одинаковое количество глины. Лепят посуду, похожую на пиалу, размер по желанию. Первый играющий кладет пиалу дном на ладонь и переворачивая, хлопает ее на землю. Воздух разрывает глиняные стенки. Вторым играющим должен дать столько глины, сколько надо чтобы закрыть образовавшуюся дыру или разрыв. Затем черед переходит второму играющему. Так играют, пока у одного из игроков не останется глины. После игры спросить у детей, почему при хлопке о землю пиала разрывается или в ней образуются дыры. Затем объяснить свойство глины и воздуха. Постепенно дети начинают усваивать, что, чем тоньше стенки пиалы, тем больше разрыв, а значит и выигрыш (плата глиной). Играют парами, дать задание научить детей во дворе
5. Физическое воспитание	<i>Ашкабак чапмай. Попади по тыкве</i>	Совершенствовать координацию движений, умение ориентироваться в пространстве с закрытыми глазами. Попадать по цели. Воспитывать желание и умение играть в коллективе, переживать за товарищей, стремиться к победе	Воспитатель готовит муляж тыквы (желательно из мягкого материала) и шест 80–100 см, на который надевается тыква и палку-биту, платочек для завязывания глаз. Рассказывает детям правила игры, показывает ее	Воспитатель предлагает детям поиграть в игру «Ашкабак чапмай». Укрепляет шест, на конец надевает тыкву. Дети находятся на расстоянии 4–6 м, смотрят на нее, определяют направление. Затем одному завязывают глаза, дают палку – битку в руки, кружат 1–3 раза, он должен подойти к тыкве и ударом палки – биты сверху попасть по ней. Бить только один раз. Воспитателю необходимо следить за тем, чтобы на месте игры не было предметов, которые могут привести к травматизму. Напоминать, что рядом с тыквой находиться нельзя. Предложить поиграть дома, с ребятами во дворе

Необычная доска и косточки вызвали у мальчика интерес. Правила игры предполагали наличие двух игровых полей и по пять лунок на каждой стороне. По жребии определялась очередность. Выигрышный ход считался, если после хода соперника в последней лунке оказывалось четное количество косточек, они выигрывались. Таким образом, правила игры предполагали необходимость знать, что такое четное и нечетное. После того, как последняя косточка Эрмека попала в лунку на моем игровом поле, я спросил: «Четное?», на что Эрмек посмотрел на меня, дав понять, что он не знает. Тогда я разделил косточки в лунке на две равные половины, пояснив, что если можно разделить поровну, это четное, если нельзя – то нечетное. В течение двух недель игры Эрмек освоил устный счет со знанием понятий: четное – нечетное. Эта игра, тогуз коргоол, развивает логическое и стратегическое мышление (для детей дошкольного возраста были изменены правила и название игры).

Для повышения эффективности обучения народным играм, нами были определены четыре основных этапа: демонстрация игры, закрепление игровых умений, побуждение детей к игре друг с другом и социальная стимуляция игр. Содержание каждого этапа представлены на рисунке [5, с. 40; 6, с. 64].



Основные этапы игры

В народных играх используют косточки, камешки, кусочки материала, нитки, веревки и т. п. При правильной постановке «работы» с детьми, игра может носить не только развивающий, но и познавательный характер. К примеру, есть игры с использованием бараньих косточек. Дружелюбная атмосфера в группе будет способствовать получению дополнительной информации детьми. Они могут усвоить, что кыргызы издревле занимались скотоводством, в приготовлении предметов домашнего обихода использовалась шерсть овец, летом скот гнали на высокогорные пастбища – жайлоо и многое другое. Главное, подготовленная информация и методы работы должны вызывать интерес у детей.

Игра «Допу басмай» хорошо развивает концентрацию внимания, устный счет, сосредоточенность, умение видеть композиции и соотношение предметов и способствует подготов-

ки кисти к письму. Эта игра идентична русской народной игре «Бюрильки», только играют косточками от урюка, абрикоса или персиков. Для повышения интереса и мотивации, их можно покрасить в разные цвета. «Допу» – это узбекский национальный головной убор, тюбетейка. В него кладут косточки. По жеребьевке определяют очередность, первый игрок переворачивает тюбетейку на землю так, чтобы косточки не рассыпались и потихоньку поднимает её, образовывается куча из косточек. Затем острым концом палочки начинает выбирать косточки из кучи так, чтобы другие не пошевелились. Если косточки пошевелились, ход переходит к следующему игроку. Выигрывает тот, кто больше собрал косточек. Теперь рассмотрим, что дает эта игра детям:

- сосредоточенность;
- внимание;
- концентрация;
- наблюдательность;
- честность.

Они познают:

- как правильно держать ручку – подготовка кисти к письму;
- знакомятся и закрепляют знания по плодовым деревьям;
- что можно готовить из плодов косточек: варенье, пастилу, компот, сухофрукты и знакомятся с технологией их приготовления;
- закрепляют цвета.

Для организации работы с детьми по приобщению их к народным играм, нами были разработаны рекомендации, которые разделены на четыре этапа.

Народные игры – это универсальная детская научно-исследовательская лаборатория. При правильной организации работы, познанию детей не будет предела, ибо одна и та же игра может предстать с разных сторон и каждая сторона – это новое направление в детской исследовательской деятельности.

Библиографические ссылки

1. Доман Г. Гармоничное развитие ребенка. М. : Аквариум 1996. 170 с.
2. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие. М. : Изд-во МГУ, 1975.
3. Никифоров А. Л. Понятие знания: подходы и проблемы // Эпистемология и философия науки. 2009. № 3. С. 61–73.
4. Платон. Государство. Соч. : в 3-х т. / под общ. ред. А. Ф. Лосева, В. Ф. Асмуса. М. : Мысль, 1971. Т. 3, Ч. 1. С. 89–454.
5. Уметов Т. Э. Игра в системе народной педагогики. Бишкек : Авт. изд., 1998. 138 с.
6. Уметов Т. Э. Игры народов Средней Азии и Казахстана. М. : Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 208 с. (Сер. «Библиотека педагогической практики»).
7. Иваньков А. Е., Иванькова М. А. Философия : учеб. минимум для экзамена и зачета. М. : Юриспруденция, 2007. 48 с.
8. Философия для аспирантов : учеб. пособие / В. П. Кохановский [и др.]. 2-е изд. Ростов н/Д. : Феникс, 2003. 448 с. (Высш. образование).
9. Thomas Verny M. D. “The Secret Life of the Unborn Child” with John Kelly. Dell, 1981 : пер. с англ. осуществлён Е. Хотлубей. М. : ЦРК «Аква», 1994.
10. Уникальные кадры: от зачатия до рождения [Электронный ресурс]. URL: <https://ruslanviktorov.livejournal.com/26023.html> (дата обращения: 10.03.2020).
11. Дело не в лобных долях [Электронный ресурс]. URL: <https://lenta.ru/articles/2015/03/22/brain/> (дата обращения: 10.03.2020).
12. Восточноазиатский счет возраста [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Восточноазиатский_счёт_возраста (дата обращения: 10.03.2020).

References

1. Doman G. Harmonious development of a child. Moscow, Aquarium, 1996, 170 p.
2. Luria A. R. Sensations and perception. Moscow, MSU, 1975.
3. Nikiphorov A. L. The concept of knowledge: approaches and problems // Epistemology and philosophy of science. 2009, No. 3, Pp. 61–73.
4. Plato. State // Op. : in 3 vols. / ed. A. F. Loseva, V. F. Asmus. Moscow, Thought, 1971, Vol. 3, P. 1. Pp. 89–454.
5. Umetov T. E. Game in the system of public education. Bishkek, Author's Edition. 1998, 138 p.
6. Umetov T. E. Games of the peoples of Central Asia and Kazakhstan. Moscow, Publishing House of Moscow Psychological and Social Institute ; Voronej, Publishing NPO "MODEK", 2006, 208 p. (Series "Teacher-Practice Library").
7. Ivankov A. E., Ivankova M. A. Philosophy: Learning minimum for Exam and Credit. Moscow, Law, 2007, 48 p.
8. Philosophy for Graduate Students: A study Guide / V. P. Kokhanovski [et al.]. 2nd ed. – tov on Don.: Fenix, 2003. 448 p. (Higher Education).
9. Thomas Verny M. D. "The Secret Life of the Unborn Child" with John Kelly. Dell, 1981. translated by E. Khotlubei. Moscow, Publishing CRK "Aqua", 1994.
10. Unique shots: from conception to birth [Electronic resource]. URL: <https://ruslanviktorov.livejournal.com/26023.html> (date of visit: 10.03.2020).
11. It's not about the frontal lobes [Electronic resource]. URL: [lenta.ru>articles>2015/03/22>brain](https://lenta.ru/articles/2015/03/22/brain/) <https://lenta.ru/articles/2015/03/22/brain/> (date of visit: 10.03.2020).
12. East Asian age score [Electronic resource]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/East_Asian_Age_Account (date of visit: 10.03.2020).

© Уметов Т. Э., 2020

УДК 378.72:159.955:62

ВЛИЯНИЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

В. И. Шахтарина, студент
Л. В. Юртаева*, кандидат технических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
*E-mail: 2052727@mail.ru

Рассмотрена необходимость применения активных методов в процессе обучения студентов технических вузов для развития инженерного мышления.

Ключевые слова: инженерное мышление, активные методы обучения, виды мышления, активное обучение, познавательная деятельность.

INFLUENCE OF ACTIVE LEARNING METHODS ON THE PROGRESS OF ENGINEERING THINKING STUDENTS OF TECHNICAL UNIVERSITIES

V. I. Shakhtarina, student
L. V. Yurtaeva*, Cand. of Sciences (Technical), associate Professor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
*E-mail: 2052727@mail.ru

The article considers the relevance of engineering thinking in the modern world and the benefits of active methods in the training of future specialists.

Keywords: engineering thinking, active teaching methods, types of thinking, active learning, cognitive activity.

Современный век, является веком высоких технологий. Это только на первый взгляд, кажется, будто бы сделано уже множество всевозможных открытий, автоматизированы и компьютеризированы различные процессы, изобретено большое количество технических новшеств. На самом деле процесс развития никогда не должен стоять на одном месте, еще не все открыто и изобретено. Практически каждая отрасль народного хозяйства в настоящее время испытывает потребность в высококлассных специалистах.

В связи с этим необходимо как можно профессиональнее обучать и подготавливать будущих выпускников вузов, чтобы они были способны создавать новые технологии и изобретения. А это в свою очередь требует модернизации системы образования, при которой приоритет будет отдан качеству подготовки специалистов, способных нестандартно и творчески решать научные и практические проблемы.

В процессе решения проблем с повышением качества технического образования важную роль играет развитие инженерного мышления будущих выпускников технических вузов. По словам Г. И. Малых и В. Е. Осипова [1] инженерное мышление – это вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники, прогрессивной технологии, автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции. Самой яркой особенностью инженера в сфере

современного производства является широкопрофильный творческий характер его деятельности. Каждый инженер должен быть способен уметь использовать свои разносторонние научные знания на практике, а эффективность применения этих знаний будет зависеть как от уровня развития творческих способностей, так и от возможностей мыслительной деятельности.

Помимо формирования у будущих специалистов инженерного мышления, необходимо развивать профессиональное сознание, подготовить их к будущей профессиональной деятельности и воспитать умение стремиться к познанию нового. Как указывают учёные и практики, чтобы обеспечить эффективное осуществление всех этих процессов, рекомендуется повышение учебной мотивации через интерес к учебной деятельности. В этом преподавателям помогают различные активные методы обучения. Они способствуют развитию способностей обучающихся нестандартно и творчески решать всевозможные проблемы, прогнозировать и адаптироваться к новым ситуациям, действовать не по алгоритму, проектировать и реализовывать масштабные инновационные проекты [2]. К сожалению, существующая проблема неактивности студентов в обучении технических направлений, является одной из самых значимых как в педагогической и психологической науке, так и в образовательной практике.

При развитии инженерного мышления одновременно происходит развитие творческого воображения, фантазии и повышается многогранность системного осмысления знаний, позволяющая сознательно управлять процессом генерирования новых идей и овладеть методологией технического творчества. Инженерное мышление позволяет видеть одновременно систему, надсистему, подсистему, все существующие связи между ними и внутри них, а также для каждой из них – видеть прошлое, настоящее и будущее.

На наш взгляд, главными чертами инженера как личности и как работника являются:

- способность выявлять и преодолевать технические противоречия, генерировать при этом парадоксальные идеи;
- осознанно ориентировать мысль на идеальное решение в наиболее перспективном направлении;
- способность управлять психологическими факторами;
- осознанно использовать и развивать творческое воображение.

В связи с этим, будущим специалистам в процессе обучения необходимо овладевать методологией творчества, чтобы уметь оптимально использовать базу получаемых общенаучных и профессиональных знаний в таких областях, как машиностроение, технология и конструирование машин и оборудования отрасли.

При решении производственных задач научные знания внедряются в различные области практики и рассматриваются в качестве наиболее сильного средства для преодоления определенного рода проблем надежности и ошибок. Однако для этого нужно подумать о вопросах как, за счет чего и при каких условиях можно достичь повышения качества проектирования и последующего повышения надежности оборудования. И поэтому во время поиска ответов на эти вопросы особое значение имеет не только содержание знаний, но и мыслительные процессы инженера, организация и качество их результатов.

К видам инженерного мышления относятся: наглядно-образное, предметно-действенное, абстрактно-символическое, словесно-логическое и мышление, отвечающее за креативность.

Наглядно-образное мышление подразумевает зрительное решение проблемы, при этом, не прибегая к практическим действиям. Оно помогает человеку в нестандартном подходе к возникшей ситуации или обстоятельствам, тем самым делая легким решение проблем. Также визуализация идеи или мечты с представлением в воображении мельчайших деталей делает реализацию желаемого проще и реальнее.

Предметно-действенное мышление связано с практическими и непосредственными действиями с различными предметами. Обучающиеся усваивают информацию посредством действий. Оно свойственно людям, имеющим дело с практическим анализом и конструированием.

Словесно-логическое мышление характеризуется использованием речевых конструкций и предполагает умение логически мыслить и грамотно владеть своей речью. Благодаря вербальному мышлению обучающийся может устанавливать общие закономерности, обобщать различный наглядный материал. В ходе обучения студенты овладевают приёмами мыслительной деятельности и также учатся анализировать процесс собственных рассуждений.

Креативное мышление позволяет обучающемуся мыслить творчески и находить нестандартные подходы к решению различных задач. Это редкое и ничем не заменимое качество, которое отличает талантливого человека в любой сфере деятельности. Им обладают чаще всего студенты, добивающиеся успеха в любой профессии. Они не действуют по шаблонам и общепринятым нормам, что позволяет легко и просто выйти из затруднительной ситуации.

Только благодаря равномерному развитию всех этих видов мышления будущий механик или инженер сможет добиться успеха. Поэтому мышление необходимо развивать на протяжении всей жизни. Причем довольно часто встречаются ситуации, когда у человека один тип мышления развит гораздо сильнее, чем остальные. Это связано с деятельностью человека, с преобладающим развитием функций того или иного полушария головного мозга, что оказывает огромное влияние на склад ума человека или его генетическую расположенность к определенным видам мышления.

Но есть люди, обладающие таким мышлением, основные компоненты которого развиты относительно равномерно и, благодаря гармонически развитому интеллекту, имеют все необходимые данные, чтобы успешно овладевать любыми науками и искусствами, было бы только желание, ведь перед ними нет никаких преград. А чтобы это желание появилось и сохранилось на достаточно долгий промежуток времени, необходимо постоянно стремиться повышать познавательную активность студентов в обучении.

В. С. Кукушин [3] выделил следующие отличительные особенности активного обучения студентов от традиционной формы обучения:

- принудительная активизация мышления обучающихся, когда они вынуждены быть активными независимо от их желания;
- вовлечение студентов в учебный процесс таким образом, чтобы их активность была не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и максимально длительной в течение всего занятия;
- творческая и самостоятельная выработка решений, а также повышенная степень мотивации и эмоциональности студентов.

Ю. Н. Лапыгин [4] признает, что активность является биологически обусловленным свойством человека и особое внимание придает направленности на определенный вид деятельности и способах удовлетворения потребностей. Познавательная деятельность у студентов формируется в зависимости от мотивации обучения навыкам добывания и правильного использования информации и от мыслительной деятельности. Все в совокупности определяет возможность осуществления продуктивной учебно-познавательной деятельности, которая, вызывая положительные эмоции и гностические чувства, способствует приобретению и упрочнению познавательных интересов и стимулирует студентов на продолжение обучения.

Активность обучающихся проявляется в творческой деятельности, самостоятельных действиях, общении, наличии познавательных интересов, освоении навыков получения и оперирования информацией и сформированности саморегуляции поведения. Н. С. Бастркова [5] характеризует познавательную деятельность как интеграцию поисковой направленности в обучении, познавательного интереса и его удовлетворения различными источниками знаний, при благоприятных условиях осуществления.

Исходя из вышеизложенного, на наш взгляд можно обозначить следующие структурные компоненты познавательной активности обучающихся:

- 1) информационный объём – это система базовых знаний, умений и навыков;

2) организаторские умения, такие как соблюдение культуры труда и планирование работы, нахождение дополнительной информации, также умение работать с книгой;

3) развитые познавательные процессы и владение методами познавательной деятельности, куда входят такие умения как:

- воспринимать и отбирать информацию в соответствии с целью деятельности обучения;
- выделять проблему;
- анализировать, сравнивать, контролировать и корректировать как свою работу, так и других;
- переносить и использовать уже имеющиеся знания и умения в новых ситуациях;
- аргументировать свои суждения и действия;

4) интерес к познанию и поисково-творческой деятельности, наличие у обучающихся активности, инициативности и интереса в выполнении нестандартных, проблемных заданий, стремления к самостоятельности и любознательности, их попытки творческого подхода к работе;

5) эмоционально-волевая направленность, то есть стремление доводить начатое дело до конца, при необходимости исправление и переделывание работы, поиск дополнительной информации.

В настоящее время наряду с бурным развитием информационных технологий у студентов все чаще встречается равнодушие к знаниям и нежелание учиться, и как следствие, низкий уровень развития познавательных интересов. С каждым годом наблюдается рост количества обучающихся, у которых недостаточно развиты и воспитаны навыки самостоятельного обучения, а также чувства ответственности за свои поступки и их последствия. Когда преподавателями предпринимаются попытки использовать более эффективные формы, методы и способы обучения, то чаще всего все сводится или к усилению контроля за работой студентов, или к неудачным попыткам улучшить передачу и усвоение информации с помощью слишком огромного количества разнообразных и едва ли связанных средств обучения.

Проблема в том, что стратегическим направлением активизации обучения не может являться усиление и увеличение числа контрольных мероприятий. Преподавателям необходимо стремиться создавать такие дидактические и психологические условия, чтобы обучение со стороны студента становилось более осмысленным и происходило включение его в процесс не только на уровне интеллектуальной, но и личностной и социальной активности. Наиболее конструктивным решением является создание ситуаций во время занятий, в которых он может занять активную личностную позицию, почувствовать себя максимально комфортно в общении деловым стилем с преподавателем, отвечать на вопросы, участвовать в дискуссиях и эвристических беседах.

Включение в процесс преподавания технических дисциплин активных методов обучения (АМО), позволяет студентам не только активно участвовать в учебном процессе, получая знания, умения и навыки в доступной для них форме, но при этом легче воспринимать и усваивать новый материал [6], т. е. деятельность обучаемого будет носить продуктивный, творческий и поисковый характер в процессе овладения учебным материалом и, в будущем, специальностью.

Специалистами установлено, что человек способен запомнить только 10 % того, что он читает, 20 % того, что слышит, 30 % того, что видит, до 70 % запоминается благодаря участию в групповой дискуссии, до 80 % когда он смог самостоятельно обнаружить проблему и сформулировать ее, а до 90 % получается запомнить вследствие непосредственного участия в реальной деятельности, в самостоятельной постановке проблемы, выработке и принятии ее решения, формулировке выводов и прогнозов [7].

В Сибирском государственном университете науки и технологии имени академика М. Ф. Решетнева, на кафедре машин и аппаратов промышленных технологий, проведена

серия экспериментов по исследованию формирования инженерного мышления у студентов с включением в учебный процесс активных методов.

Цель работы заключалась в исследовании влияния применения АМО на развитие у студентов внимательности во время изложения преподавателем новых знаний и объема памяти.

Выборка для исследования была представлена студентами направлений 15.03.02 Технологические машины и оборудование, направленностей «Оборудование нефтегазопереработки», «Машины и аппараты целлюлозно-бумажного производства», «Технологическое оборудование химических и нефтехимических производств» и «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Для проверки внимательности у студентов на первом этапе использовалась методика тестирования Тулуз-Пьерона, которая служит распространённым вариантом корректурной пробы на определение концентрации и избирательности внимания (рис. 1). В результате исследования скорости обработки заданий к концу занятия с применением АМО количество студентов, у которых высокая скорость обработки задания увеличилось на 11%, обучающихся, показавших слабую скорость уменьшилось на 15 %, количество студентов, обработавших задания с хорошей скоростью, возросло на 9 %.

Результаты тестирования при проведении преподавателями занятий без применения АМО, практически не изменились.

На наш взгляд повышение скорости обработки заданий объясняется тем, что АМО служат активизации познавательного мышления у студентов. Повышая интерес занятий с помощью АМО, у обучающихся появляется заинтересованность в процессе обучения. Благодаря мыслительной и творческой деятельности студенты становятся более внимательными и быстрее обрабатывают информацию, вкладывая в нее значимость и смысл.

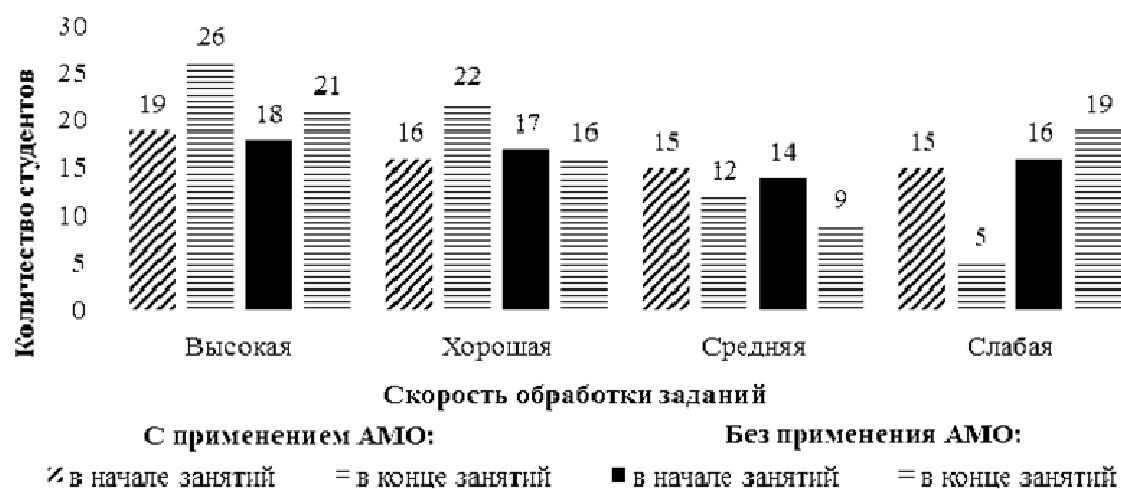


Рис. 1. Результаты исследований скорости обработки

Результаты второго этапа исследования внимательности у студентов по методики Тулуз-Пьерона представлены на рис. 2. Как видно из приведенных данных с применением АМО количество студентов, к концу занятий с высокой точностью обработки заданий, увеличилось на 26 %, а остальные показатели в среднем не изменились.

Отсутствие на занятиях АМО привело к снижению числа обучающихся с высокой точностью обработки заданий на 10 % и к увеличению студентов с низкой на 28 %.

По данным результатам исследования, повышение точности обработки заданий на наш взгляд объясняется тем, что применение АМО положительно влияет на сосредоточенность и заинтересованность обучающихся благодаря эмоциональным факторам, присутствующим на занятиях.

В результате проверки памяти студентов с использованием методики «Сложение чисел в памяти» (рис. 3) наблюдается пророст количества обучающихся, память которых в норме, к концу занятий с АМО на 19 %. В среднем память студентов на занятиях без активных методов обучения не изменилась.

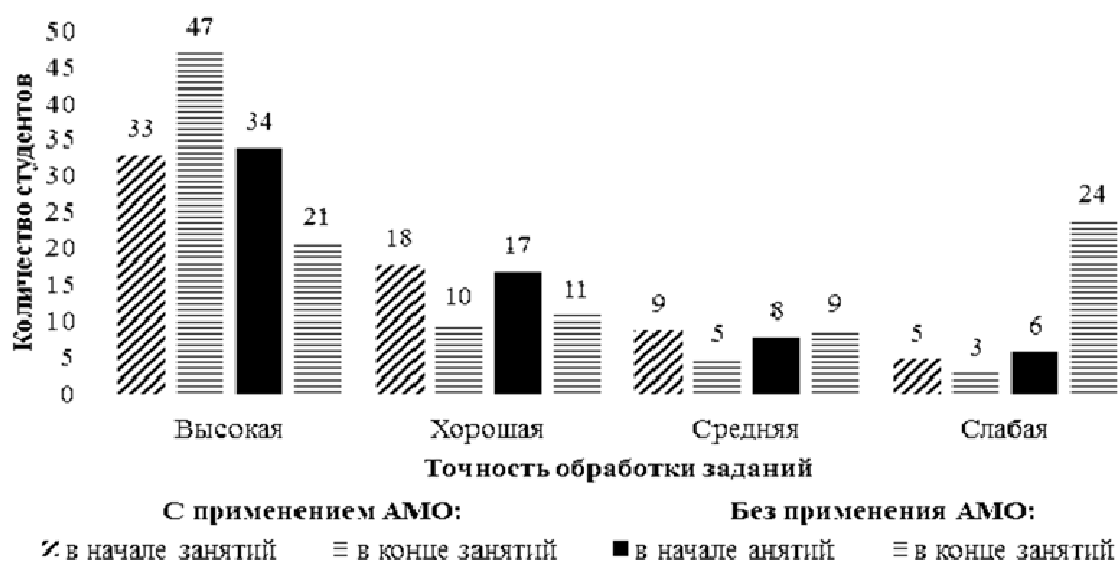


Рис. 2. Результаты исследований точности обработки заданий

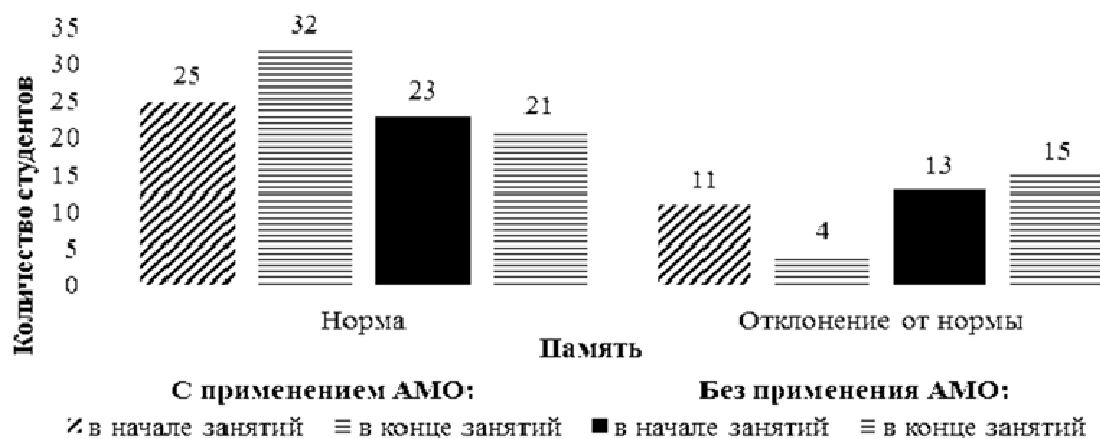


Рис. 3. Результаты исследований проверки памяти студентов

На наш взгляд увеличение объема памяти обучающихся объясняется тем, что АМО служат ее активизации, благодаря процессу творческого мышления, благодаря эмоциональной окраске занятий, повышается концентрация студентов на учебном материале.

Выводы:

- эмоциональный окрас занятий, творческое мышление и активность студентов играют важную роль в усвоении и осмыслении учебного материала;
- необходимо включать обучающихся в процесс обучения не только на уровне интеллектуальной, но и личностной и социальной активности;
- применение активных методов обучения повышает внимательность и увеличивает объем памяти студентов;
- включение АМО в учебный процесс будет способствовать формированию у обучающихся самостоятельности в поисках решений профессиональных задач и научит находить наиболее эффективные способы и методы их решения.

Библиографические ссылки

1. Малых Г. И., Осипов В. Е. История и философия науки и техники : метод. пособие для аспирантов и студентов всех форм обучения. Иркутск, 2008. 91 с.
2. Рожик А. Ю. Проблемы инженерного образования. Челябинск : Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки», 2017. С. 98–113.
3. Кукушин В. С. Теория и методика обучения : учеб. пособие. Ростов-н/Д. : Феникс, 2015. 474 с.
4. Лапыгин Ю. Н. Методы активного обучения : учебник и практикум. Люберцы : Юрайт, 2017. 248 с.
5. Бастрасова Н. С. Методы активного обучения : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф. пед. ун-та, 2014. 265 с.
6. Шахтарина В. И., Юртаева Л. В. Влияние активных методов обучения на развитие инженерного мышления студентов технических вузов : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск, 2019. 7 с.
7. Глебова Л. И. Применение активных методов обучения в практике преподавателей : метод. разработка / Георгиевский техникум механизации, автоматизации и управления. Георгиевск, 2012. С. 7–10.

References

1. Malykh G. I., Osipov V. E. History and philosophy of science and technology : the manual for graduate students and students of all forms of training. Irkutsk, 2008, 91 p.
2. Rozhik A. Yu. Problems of engineering education. Chelyabinsk, Bulletin of SUSU. Series "Education. Pedagogical sciences", 2017, Pp. 98–113.
3. Kukushin V. S. Theory and teaching methodology. Tutorial. Rostov-o/D. : Phoenix, 2015, 474 p.
4. Lapygin Yu. N. Methods of active learning. Textbook and workshop. Lyubertsy, Yurayt, 2017, 248 p.
5. Bastrakova N. S. Methods of active learning : a training manual. Yekaterinburg, Publishing House of the Russian State Professional Pedagogical University, 2014, 265 p.
6. Shakhtarina V. I., Yurtaeva L. V. Influence of active teaching methods on the development of engineering thinking of students of technical universities : materials of the IV All-Russian scientific-practical conference with international participation. Krasnoyarsk, 2019. 7 p.
7. Glebova L. I. The use of active teaching methods in the practice of teachers. Methodical development, St. George College of mechanization, automation and control. Georgievsk, 2012. Pp. 7–10.



СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 159.99

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОНТЕКСТА ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Е. А. Буркова, бакалавр

Сибирский федеральный университет
Российская Федерация, 660025, г. Красноярск, просп. Свободный, 79
E-mail: katerina060695@mail.ru

Ю. А. Дыхно, доктор медицинских наук,
профессор кафедры онкологии и лучевой терапии

Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1

И. В. Климова, кандидат психологических наук,
доцент кафедры педагогики и психологии

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: irisha.klimova.62@bk.ru

Изучение особенностей ценностного отношения личности к здоровью не перестает быть актуальным. Обозначены психологические особенности ценностного отношения личности к своему здоровью в условиях неопределенности. Ситуация неопределенности рассмотрена, как расширение ресурса личности и соответственно благоприятное ее влияние на здоровье.

Ключевые слова: условия неопределенности, гибкость мышления, ресурс сохранения здоровья, позитивное мышление, отношение к своему здоровью, индекс жизненной удовлетворенности.

PSYCHOLOGICAL HEALTH THROUGH THE PRISM OF VALUE-SENSE PERSONAL CONTEXT OF PERSONALITY UNDER UNCERTAINTY

E. A. Burkova, bachelor

Siberian Federal University
79, Svobodny Av., Krasnoyarsk, 660025, Russian Federation
E-mail: katerina060695@mail.ru

Y. A. Dykhno, Doctor of Sciences (Medical care),
Professor of the Department of Oncology and Radiation Therapy

Krasnoyarsk state medical University named after Professor V. F. Voino-Yasenetsky
1. Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

I. V. Klimova, Cand. of Sciences (Psychology),
associate Professor of Department of pedagogy and psychology

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: irisha.klimova.62@bk.ru

The study of the characteristics of the value relationship of the individual to health does not cease to be relevant. The article outlines the psychological characteristics of the value relationship of the individual to his health in the face of uncertainty. The situation of uncertainty is considered as an expansion of a person's resource and, accordingly, its beneficial effect on health.

Keywords: conditions of uncertainty, flexibility of thinking, resource for maintaining health, positive thinking, attitude to one's health, index of life satisfaction.

Проблема психологического здоровья в настоящее время является одной из актуальных в современном нестабильном и изменяющемся обществе. Ритм жизни мегаполиса и неопределенность в различных жизненных ситуациях может вызывать у человека чувство психоэмоционального напряжения и растерянности. Мы живем в информационном веке, где постоянный поток новой информации погружает личность в состояние неопределенности и как следствие личность забывает заботиться о важной ценности в жизни – о здоровье.

Рассмотрим образовательную среду, где предъявляются повышенные требования к студентам, которые превышают адаптационные возможности основной массы студентов. Проявляется это в психоэмоциональном состоянии и негативно отражается на эффективности процесса обучения в вузе, приобретении профессиональных навыков и психологическом здоровье в целом. Студентам приходится приспосабливаться к этим условиям, а именно, в условиях изменений и нестабильности ежедневно решать различные проблемы, искать пути выхода из трудных, критических и стрессовых ситуаций, справляться с психическими нагрузками и перегрузками [4].

В студенческом возрасте, ощущается бесконечная физическая и психическая сила и, в связи с этим студент берет на себя большую нагрузку и ответственность, забывая о своем здоровье.

Для сохранения и укрепления здоровья необходимо изменить отношение человека к своему здоровью – оно должно стать ценностным. Мы предполагаем, что понимание особенностей ценностного отношения студентов к своему здоровью в условиях неопределенности может стать ресурсом сохранения и преумножения психологического здоровья. Следует отметить, что понятие «отношение к здоровью» еще относительно новое для психологической науки. Указанные обстоятельства позволяют констатировать тот факт, что формирование ценностного отношения к здоровью личности является важной проблемой современности.

В процессе теоретического анализа, проведенного нами, ценностное отношение к здоровью было описано с позиции трех компонентов:

- 1) когнитивный;
- 2) эмоционально-оценочный;
- 3) поведенческий.

Когнитивная компонент отношения к здоровью в основном зависит от психологической компетентности личности. Когнитивная составляющая характеризует знания человека о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных факторов, оказывающих как негативное, так и позитивное воздействие на здоровье личности.

Эмоциональный компонент отношения к здоровью, подразумевает переживание и осмысление своего здоровья или нездоровья, является крайне значимым в контексте общей самооценки личности, в определении ее «линии жизни», «плана жизни», «жизненного стиля». Эмоциональная составляющая отражает чувства и переживания человека, связанные с состоянием его здоровья, а также особенности его эмоционального состояния, обусловленные ухудшением физического или психического самочувствия личности [4; 5].

Поведенческий компонент отношения к здоровью обусловлен особенностями обыденной психологии и психогигиены того социума и этноса, к которому принадлежит индивидум.

Отношение к здоровью, согласно точке зрения Р. А. Березовской, Л. В. Куликова, представляет собой систему индивидуальных избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или, наоборот, угрожающих здоровью людей, а также определенную оценку индивидом своего психического или физического состояния [1]. Профессор Л. В. Куликова рассматривает отношение к здоровью как личное качество и predisposition к сохранению или растрачиванию здоровья.

В связи с вышеописанным возникает вопрос: каким образом ситуация неопределенности способна расширять ресурс личности и соответственно благоприятно влиять на здоровье? Приведем определение понятия «неопределенность». Неопределенность – это ситуация, при которой полностью или частично отсутствует информация о возможных будущих событиях, то есть неопределенность – это то, что не поддается оценке, и мы не можем оценить [3].

Что же испытывает студент в условиях неопределенности?

Ситуация неопределенности фактически выводит студента из привычной зоны комфорта. И если студент принимает решение развиваться дальше в этих условиях неопределенности – это и является для него важнейшим мотивационным условием для саморазвития. Принятое решение – это фактор мотивации для студента [2]. Стремление к определенности является основной мотивационной силой в поведении студента. Умение студента покидать зону комфорта напрямую зависит от его адаптационного ресурса.

Рассмотрим понятие «адаптационный ресурс». Адаптационный ресурс – комплекс качеств личности, актуализируемых при адаптации студента к вузовской образовательной среде [9]. Адаптационный ресурс дает возможность развивать когнитивную сферу, умение анализировать информацию, а также развивать аналитические способности. Благодаря адаптационному ресурсу развивается эмоционально-волевой потенциал студента, который помогает в принятии решений за оптимальные сроки [4].

Адаптивность студента напрямую связана с гибкостью. В нашем исследовании за основу взято оптимальное определение гибкости как способности адаптироваться к изменениям среды и стрессовым ситуациям. Теоретический анализ научно-исследовательской литературы показал, что гибкость дает возможность внутренне измениться студентам, под действием внешних условий, а адаптационные ресурсы предоставляют возможность приспособиться к условиям неопределенности и входить в зону комфорта [4].

Наиболее эффективным ресурсом для человека в ситуации неопределенности с целью сохранения психологического здоровья является наличие позитивного мышления [5]. Дадим определение понятию «позитивное мышление». Позитивное мышление – специфический вид мышления, характеризующийся положительной эмоциональной окраской и стремлением решить проблему [6]. Энергичный человек с позитивным мышлением, видит жизненные обстоятельства через позитивную призму и извлекает из этого новизну, драйв и предлагает свои пути решения. У такого человека в ситуации неопределенности расширяется ресурс личности через приобретение нового опыта в разрешении сложных жизненных задач, выработки нового алгоритма действия и приобретение нового жизненного опыта, который в дальнейшем транслируется в различных сферах жизни [3].

Из вышеперечисленного появляется следующая схема: ситуация неопределенности + позитивное мышление = ресурсное состояние (сохранение психологического здоровья).

Исследование проводилось на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. Выборка исследования представлена студентами в возрасте от 19–21 лет в количестве 39 человек. Участие в экспериментальной работе добровольное.

Для реализации поставленной цели были использованы различные методы: теоретический анализ литературы, эмпирическое исследование проведено с помощью следующих методик: опросник «Отношение к здоровью» (авт. Р. А. Березовская), SF-36 «Анкета оценки качества жизни», диагностика «Эмоционального интеллекта» (авт. Н. Холл), тест «Индекс

жизненной удовлетворенности» (авт. Н. В. Папина), методика «Гибкость мышления» (авт. А. С. Лачинса).

Обработав индивидуальные протоколы, результаты по исследованию показателей, индекса жизненной удовлетворенности мы представили на рис. 1–6.

**Индекс жизненной удовлетворенности —
интегративный показатель**

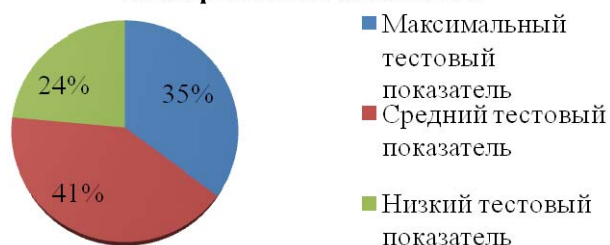


Рис. 1. Диаграмма полученных результатов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности»

Интерес к жизни

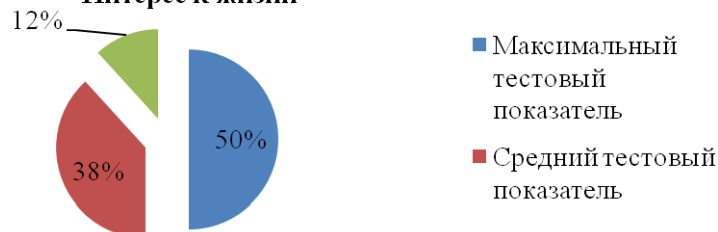


Рис. 2. Диаграмма полученных результатов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности»

Последовательность в достижении целей

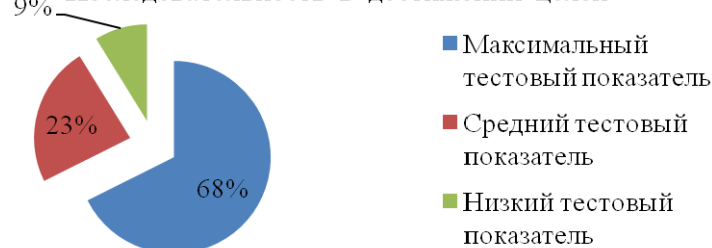


Рис. 3. Диаграмма полученных результатов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности»

**Согласованность между поставленными и
достигнутыми целями**

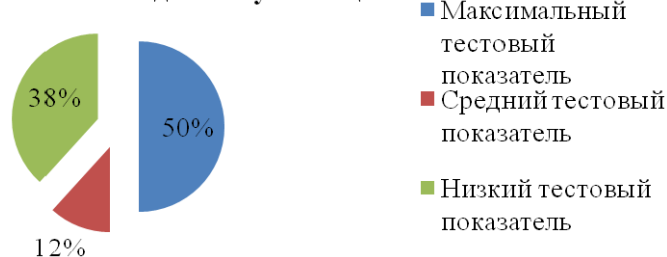


Рис. 4. Диаграмма полученных результатов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности»



Рис. 5. Диаграмма полученных результатов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности»



Рис. 6. Диаграмма полученных результатов по методике «Индекс жизненной удовлетворенности»

Анализируя данные полученных результатов, следует отметить: большинство студентов данной выборки наполовину удовлетворены своим качеством жизни.

В качестве дополнительной информации о том, какие сферы жизни приносят удовлетворение, представлены следующие результаты шкал:

- интерес к жизни – преобладает максимальный тестовый показатель (50 %), у студентов с максимальным показателем отмечается энтузиазм, увлечённое отношение к обычной повседневной жизни;

- последовательность в достижении целей – большое количество студентов с максимальным тестовым показателем (60 %), можно проинтерпретировать так, что такие студенты решительны, стойки и направлены на достижение целей;

- согласованность между поставленными и достигнутыми целями – большинство студентов с максимальным тестовым показателем (50 %), важно отметить, что студенты убеждены в том, что они способны достичь тех целей, которые считают для себя важными;

- положительная оценка себя и собственных поступков – преобладает максимальный тестовый показатель (45 %), студенты положительно оценивают свои внешние и внутренние качества;

- общий фон настроения – преобладает максимальный тестовый показатель (54 %), студенты с оптимизмом относятся к жизни и извлекают из нее удовольствие.

Удовлетворенность жизнью является основным и интегральным показателем «счастливого студента». Важно, чтобы у студентов сохранялось желание выбирать свою занятость, а форма и характер имеют гораздо меньшее значение и могут быть самыми разными.

Проведенный опросник на исследование оценки качества жизни и здоровья свидетельствует о следующих результатах (рис. 5).

Как видно из результатов рис. 5, большинство полученных средних показателей у студентов по каждому шкалам имеют высокие результаты, которые говорят о достаточно высоком качестве жизни. Следует обратить внимание на шкалу с низким тестовым показателем «Общее здоровье» – 44,1 %. Общее состояние здоровья – это то состояние здоровья, которое

студент оценивал сам в момент опроса, по своему внутреннему ощущению и по перспективам лечения.

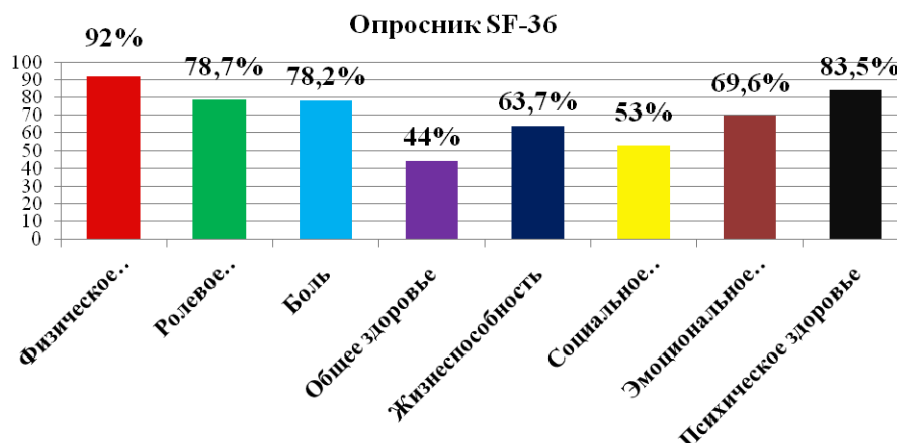


Рис. 5. Диаграмма полученных результатов по опроснику SF-36 «Оценка качества жизни и здоровья»

Шкала «Социальное функционирование» – 53,3 %, имеет нижнюю границу между нормой и ненормой, следовательно, по данной шкале мы можем констатировать уровень пограничного состояния между здоровьем и нездоровьем.

Предполагается, что с развитием новых технологий и большой информационной нагрузки, у студентов мало остается достаточного времени для непосредственного межличностного общения и развития коммуникативной компетентности.

Интерпретация результатов, полученных с помощью теста Н. Холла на выявление уровня эмоционального интеллекта, проводилась по шести шкалам, результаты отражены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень эмоционального интеллекта

Шкала/ Уровень	Низкий		Средний		Высокий	
	%	чел.	%	чел.	%	чел.
Эмоциональная осведомленность	47,5	9	47,5	9	5	1
Управление своими эмоциями	84,2	16	15,8	3	0	0
Самомотивация	47,5	9	47,5	9	5	1
Эмпатия	42,1	8	42,1	8	15,8	3
Распознавание эмоций других людей	52,6	10	42,4	8	5	1
Интегративный уровень	63	12	37	7	0	0

Из результатов диагностики мы видим, что достаточно большое количество респондентов имеют низкий уровень практически по всем шкалам.

Самые низкие показатели по шкале «Управление своими эмоциями» – 84,2 % и «Распознавание эмоций других людей» – 52,6 %.

Мы предполагаем, что студенты эмоционально негибкие и не способны произвольно управлять своими эмоциями. Из этого следует, что студент, который не умеет управлять своими эмоциями, он не сможет воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

В пределах среднестатистической нормы находится уровень эмоциональной осведомленности у испытуемых (47,5 %), также много студентов имеют средний уровень по шкале «Самомотивация» (47,5 %). Самомотивация напрямую связана с развитием эмоциональной осведомленности. Эмоционально осведомленные студенты осознают и понимают свои эмоции, а процесс самомотивации – это процесс управления своим поведением, за счет управления эмоциями.

Получены результаты с высокими показателями у нескольких студентов по шкале «Эмпатия» (15,8 %). Данная группа студентов способна сопереживать эмоциональному состоянию другого человека и готова оказывать поддержку.

Результаты по опроснику «Отношения к здоровью» Р. А. Березовской.

Наиболее часто встречающимися характеристиками здоровья, отражающими индивидуальные особенности отношения человека к своему здоровью, оказались следующие: у 38 % респондентов, ответы со схожим смыслом, они определяют понятие здоровье, как состояние, которое характеризуется активностью и хорошим настроением.

Таблица 2

Данные контент-анализа определений понятия «здоровье»

Вопрос	Варианты ответов
Как бы вы в нескольких словах (или одной фразой) определили, что означает быть здоровым?	Стремиться к долголетию
	Жизнь без вредных привычек и соблюдение режима дня
	Заниматься спортом и правильно питаться
	Поддерживать свое эмоциональное и физическое здоровье в пределах нормы
	Разумно смотреть на жизнь, умение сортировать негативные и позитивные факторы и превозносить в свою жизнь только положительное
	Жить без вредных привычек и вести активный образ жизни
	Бережно относиться к себе и близким людям
	Иметь любимое занятие и быть счастливым
	Вдыхать чистый воздух

Анализ результатов опроса по когнитивной шкале: большинство студентов акцентировали, что на их осведомленность в области здоровья большое влияние оказывает информация, полученная от врачей (специалистов) и из научно-популярных книг о здоровье.

Большинство опрошенных студентов считают, что наиболее существенное влияние на их здоровье оказывают: особенности в питании, недостаточная забота о своем здоровье и качество медицинского обслуживания.

Результаты опроса по эмоциональной шкале: большинство студентов при благополучном здоровье чувствуют себя спокойными и испытывают чувство внутреннего удовлетворения.

Анализ результатов по поведенческой шкале: для поддержания своего здоровья большинство студентов занимаются физическими упражнениями (зарядка, бег), избегают вредных привычек. В случае ощущения недомогания большинство студентов предпочитают не обращать внимания на это и в случае совсем плохого самочувствия занимаются самолечением, исходя из своего прошлого опыта.

Результаты опроса по ценностно-мотивационной шкале: результаты представлены в порядке их значимости для студентов.

Наиболее важными ценностями для студентов являются:

1. Счастливая семейная жизнь.
2. Верные друзья.
3. Здоровье.
4. Карьера.

Для того чтобы добиться успеха в жизни, студенты считают необходимым иметь:

1. Упорство и трудолюбие.
2. Здоровье
3. Хорошее образование

Проведенная методика Лачинса на исследование гибкости мышления свидетельствует о следующих результатах.



Рис. 7. Диаграмма полученных результатов по методике А. С. Лачинса «Гибкость мышления»

Как видно из результатов рис. 7, студенты обладают пластичным мышлением, что можно проинтерпретировать так, что они легко и быстро переходят от одной деятельности к другой, оперативно реагируют на изменение входной ситуации и способны принимать адекватные решения.

Подводя итог вышесказанному, мы можем говорить о том, что ситуация неопределенности в совокупности с позитивным мышлением личности расширяет ее ресурс и соответственно благоприятно влияет на здоровье.

Анализ данных позволил нам увидеть, какие компоненты ценностного отношения более развиты у студентов и на что следует обратить внимание.

Структура ценностного отношения к здоровью студентов содержит компоненты: когнитивный, эмоционально-оценочный, поведенческий.

Наиболее важными ценностями для студентов являются:

- 1) счастливая семейная жизнь;
- 2) верные друзья;
- 3) здоровье;
- 4) карьера.

Студенты здоровью отводят не первостепенное значение, а ставят его на третье среди всех жизненных приоритетов и считают для того, чтобы добиться успеха в жизни, необходимо иметь:

- 1) упорство и трудолюбие;
- 2) здоровье;
- 3) хорошее образование.

Большинство студентов наполовину удовлетворены своим качеством жизни, следует обратить внимание на «Общее здоровье» и «Социальное функционирование».

Студенты обладают пластичным мышлением, они легко и быстро переходят от одной деятельности к другой, оперативно реагируют на изменение входной ситуации и способны принимать адекватные решения.

Следует обратить внимание на низкие показатели эмоционального интеллекта такие как: «Управление своими эмоциями» и «Распознавание эмоций других людей».

Студентам рекомендуется уделять должное внимание развитию эмоциональной гибкости и учиться управлять своими эмоциями.

Библиографические ссылки

1. Шавырина С. В., Тюрина И. В., Тимохина Н. В. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза // Наука – 2020. 2017. Вып. 1 (12). С. 204–210.
2. Хакимова Г. А., Гребенюк Г. Н. Формирование ценностного отношения к здоровью у детей : монография. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. С. 175.
3. Белорусова Е. А. Ситуация неопределенности как источник развития личности // Молодой ученый. 2018. № 50. С. 455–459.
4. Буркова Е. А., Климова И. В. Факторы психологического здоровья студентов в условиях неопределенности [Электронный ресурс] // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (17 мая 2019 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 10.03.2020).
5. Буркова Е. А., Артюхова Т. Ю. Психологическое здоровье человека: жизненный ресурс и жизненный потенциал : материалы 6-й Междунар. науч.-практ. конф. (г. Красноярск, 22–23 ноября 2018 г.). Красноярск : Версо, 2019. 482 с.
6. Перова Е. А., Ениколопов С. Н. Оптимизм как одна из составляющих субъективного благополучия // Вопросы психологии. 2009. № 1. С. 51–57.
7. Барканова О. В. Теоретические основы и психологическая диагностика здоровья личности : учеб. пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014.
8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. 448 с.
9. Ван С., Петанова Е. И. Личностный адаптационный ресурс китайских студентов-первокурсников // Вестник СПбГУ. Сер. 16. 2016. Вып. 3. С. 75–85.

References

1. Shavyrina S. V., Tyurina I. V., Timokhina N. V. Formation of value attitude to health in University students // Nauka – 2020. Issue 1 (12), 2017, Pp. 204–210.
2. Khakimova G. A., Grebenyuk G. N. Formation of value attitude to health in children : monograph. Nizhnevartovsk : Publishing house of Signiert. Humanit. Un-t, 2010, P. 175.
3. Belorusova E. A. The situation of uncertainty as a source of personal development // Young scientist. 2018, No. 50, Pp. 455–459.
4. Burkova E. A., Klimova I. V. Factors of students' psychological health in conditions of uncertainty [Electronic resource] // Pedagogy and Psychology: problems of the development of thinking. Personality development in changing conditions : materials of IV All-Russian. scientific-practical conf. from the international participation (May 17, 2019, Krasnoyarsk) / ed. T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (date of visit: 10.03.2020).
5. Burkova E. A., Artyukhova T. Yu. Psychological health of a person: life resource and life potential : materials of the 6th International scientific and practical conference (Krasnoyarsk, November 22–23, 2018). Krasnoyarsk, Verso, 2019, 482 p.
6. Perova E. A., Enikolopov S. N. Optimism as one of the components of subjective well-being // Questions of psychology. 2009, No. 1, Pp. 51–57.
7. Barkanova O. V. Theoretical foundations and psychological diagnostics of personal health : textbook / Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev. Krasnoyarsk, 2014.
8. Ilyin E. P. Psychology of creativity, creativity, giftedness. St. Petersburg, Piter, 2009, 448 p.
9. Vann S., Petanova E. I. Personal adaptation resource of Chinese first-year students // Vestnik SPb GU. Ser. 16. 2016, Issue 3, Pp. 75–85.

© Буркова Е. А., Дыхно Ю. А., Климова И. В., 2020

УДК 159.947

ВОЛЯ КАК ВЫСШИЙ ПСИХИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС СОЗНАТЕЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ЧЕЛОВЕКОМ СВОЕГО ПОВЕДЕНИЯ В СПОРТЕ

В. А. Высоцкая, спортивный психолог, аспирант

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: verafry@yandex.ru

Представлен теоретический анализ философских и психологических концепций по поводу проблемы воли. Основной акцент сделан на прояснении содержания воли как высшего психического процесса сознательной регуляции поведения субъектов спортивной деятельности. Развитие и актуализация воли в спорте представлена как перспективная и актуальная задача.

Ключевые слова: воля, мотивация, потребности, сознание, регуляция, преодоление, спортивная деятельность.

WILL AS THE HIGHEST MENTAL PROCESS OF CONSCIOUS REGULATION OF HUMAN BEHAVIOR IN SPORTS

V. A. Vysotskaya, sports psychologist, post-graduate student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: verafry@yandex.ru

The article presents a theoretical analysis of philosophical and psychological concepts about the problem of will. The main focus is on clarifying the content of the will as the highest mental process of conscious regulation of the behavior of subjects of sports activity. The development and actualization of the will in sports is presented as a promising and urgent task.

Keywords: will, motivation, needs, consciousness, regulation, overcoming, sports activity.

Если науки о человеке рассматривать как единую карту, серьезный ареал больших масштабов будет принадлежать проблеме воли человека. Последняя четверть XIX столетия ознаменовалось пиком в исследовании проблемы воли. Российская и зарубежная философия и психология представлены мыслями и идеями следующих авторов: Г. Гегель, И. Кант, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, А. Адлер, В. Франкл, Р. Ассаджиоли, У. Джемс, И. М. Сеченов, С. Л. Рубинштейн, и другие, и их последователи.

Проблема воли как высшего психического процесса сознательной регуляции человеком своего поведения нам интересна в контексте спортивной деятельности. Спорт является во многом единственной сферой жизни и деятельности, в которой человек стремится к максимальным нагрузкам, видя в этом единственное условие реализации себя и своих возможностей, выраженных в росте спортивных результатов. В этом заключается уникальность спорта, спортивной деятельности, и соответственно, специфика спортивной психологии как направления психологической науки. Теоретическая задача психологии спорта заключается в изучении принципов и механизмов поведения и деятельности в ситуации максимальной реализации функциональных возможностей. В качестве практических задач рассматривается

психологическое обеспечение подготовки спортсмена, психологическое сопровождение его деятельности. И в реализации психологической подготовки понимание воли, ее формирование и развитие для всех субъектов спортивной деятельности видится нам ценным и представляется перспективным. В этой статье мы осуществим попытку дать краткий теоретический обзор современных концепций воли в контексте спортивной деятельности.

Считается общепринятым, что развитие волевых качеств является предпосылкой успеха в спортивной деятельности. Важнейшими волевыми качествами спортсменов и тренеров называют целеустремленность, инициативность, смелость, решительность, выдержка и самообладание. Н. Л. Ильина упоминает исследования о значимости именно волевых и мотивационных аспектов в обеспечении эффективности работы спортивного тренера [2]. Ниже мы представим результаты исследования отношения тренеров к волевым компетенциям спортсменов.

Обратимся к современной психологии, где на сегодняшний день мы встречаемся с некоторым объединением содержания таких понятий как «воля», «желание», «мотивация». Как пишет Е. П. Ильин, воля часто подменяется или отождествляется с мотивацией. Смысловые поля понятий «желание», «стремление», «хотение», «мотив» часто пересекаются. Эти категории в основном различаются относительно критерия степени осознанности, что важно и для спорта. Начнем прояснение с классических, но интересных до сих пор взглядов С. Л. Рубинштейна, который описывает четыре стадии целостного психического акта. Так, в зависимости от степени осознания потребности, стремление к ее осуществлению выражаются в виде трех вариантов: влечения, желания или хотения. Влечение – неопредмеченная потребность, когда человек не знает, чего хочет. Желание – уже опредмеченная потребность, когда человек предполагает или даже точно знает, чего хочет. А хотение предполагает, что предмет желания становится осознанной целью. В случае хотения к знанию присоединяется установка на ее реализацию, направленность на овладение соответствующими средствами. С. Л. Рубинштейн не упоминает эмоциональную составляющую. Предполагаем, что он понимал все варианты потребности как состояния, всегда окрашенные эмоциями [5].

Воля ассоциируется с управлением, понимается как регуляция человеком себя. При этом регуляция своего поведения понимается за счет не внешних, а внутренних факторов. В качестве внутреннего фактора выступает сознательное принятие решения как выбор разумной альтернативы при борьбе, конфликте побуждений или намерений похожей силы и привлекательности. Регулятивный компонент в деятельности человека включает в себя сознательное определение альтернатив, и мучительный выбор одной из них. Выбор, по сути, предполагает проживание преодоления.

Человек осуществляет регуляцию своих эмоциональных состояний и делает выбор в соответствии со своими ценностями и жизненными смыслами, со своими представлениями о должном и ценном. В этом смысле воля – это способность человека к самоуправлению. С. Л. Рубинштейн, размышляя о природе воли, подчеркивал, что пока действия человека находятся во власти влечений, определяясь природными особенностями, представляя собой реакции на стимул, – у него нет воли. Если в борьбе мотивов берут верх непосредственные побуждения, то деятельность осуществляется без участия волевой регуляции. Воля возникает тогда, когда человек способен к осознанию и рефлексии своих влечений, может «отнестись» к борьбе разнонаправленных побуждений, выбрать одно из них, а потом принять решение. Поэтому проблема воли, по мнению С. Л. Рубинштейна, связана с содержанием воли или с актом принятия решения на основе смыслов и ценностей. Волевой акт в таком варианте предполагает самоограничения. Сила воли проявляется не только в умении осуществлять свои желания, но и в способности подавить некоторые из них. Для обеспечения хороших результатов и побед в спорте волевые процессы спортсмена, их уровень развития, становятся определяющими.

В вопросе о соотношения воли и разума мнения разделяются, и одни полагают, что воля и разум есть одно и то же, рассматривают волю как силу ума (Джон Локк), или видят в воле собственно причинность разума (И. Кант). И. М. Сеченов полагал, что воля – это вовсе

не безличный агент, распоряжающийся только движением, это – деятельная сторона разума и моральных чувств.

Продолжим описание психического акта С. Л. Рубинштейна, где вторая стадия посвящена обсуждению и борьбе мотивов. По Рубинштейну признаком невысокой степени сознательности будет называние единичной цели. Сознательный человек, приступая к действию, отдает себе отчет о последствиях и мотивах своего поступка. На второй стадии происходит соотнесение как бы двух целей, когда обсуждение каждой выглядит как борьба мотивов. Третья стадия посвящена самому принятию решения, когда между побуждением и действием вклинивается опосредующий действие процесс принятия решения и происходит собственно планирование действия. Существующие побуждения выстраиваются в иерархию под поставленную цель. Принятие решений непосредственно слито с постановкой цели. Все это сопровождается высокой степенью эмоционального напряжения, особенно яркого именно на третьей стадии. И четвертая стадия – исполнение решения, когда действие становится поступком. Это высшая ступень, или такая стадия, когда потребность удовлетворяется, реализация намерения сопровождается удовольствием и счастьем. При этом сам процесс волевой деятельности может быть и чаще бывает сложным и длительным. Описанная С. Л. Рубинштейном логика волевого акта повторяется или не противоречит современным взглядам. Ниже мы это подтвердим, представив идеи А. Ц. Пуни и Ю. Куля.

Так, А. Ц. Пуни, рассуждая о воле в контексте спортивной деятельности, выделяет в волевом акте три компонента, а именно: познавательный (поиск правильного решения, самооценка результатов волевых действий), эмоциональный (самотивировка, усиление) и исполнительный (физическая регуляция посредством сознательного принуждения). А. Ц. Пуни подробно описал волевые качества спортсменов: целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативность и самостоятельность, выдержка и самообладание. Самым важным волевым качеством он называл целеустремленность, которая обуславливает все другие волевые качества. В этом качестве стадии волевого процесса по Рубинштейну скорее всего проявлены максимально точно. Идеи А. Ц. Пуни о роли волевых качеств спортсменов и тренеров остаются определяющими центральную линию работы психологов по поводу воли спортсменов и тренеров.

В целостном психическом акте волевой процесс через побуждение оказывается связанным с эмоциями, а через анализ мотивов и следствий – с интеллектуальным процессом. Так, Ю. Куль определяет волю как фактор, образующий целостность, соединяющий эмоции и умственные процессы. Опосредующие процессы контроля за действием человек осознает и активно их реализует. Но, увы, не всегда, в чем и проблема воли и осознанной регуляции. Эти процессы могут разворачиваться как автоматические стратегии, можно сказать спонтанные, не затрагивающие сознание субъекта. С одной стороны, это имеет свои преимущества, так как способствует большей ускорению содержания действий и значительно снижает объем усилий. С другой стороны, страдает целенаправленная регулируемая и осознанная деятельность, ее содержание, а значит продуктивность и результативность, а также отсутствует индивидуальный свободный выбор, нет самоопределения личности человека.

Юлиус Куль [2] выделил собственно мотивационные и волевые аспекты мотивационного процесса и рассматривал мотивацию выбора и мотивацию реализации. Выбор (селекция) одной из возможных альтернатив действия в рамках мотивационного процесса не означает получения продуктивного результата, то есть реализации выбранного варианта действия. Для реализации часто *требуется серьезное системное усилие, преодоление, другими словами, такой волевой процесс, где есть контроль за действием, с учетом того, что имеются конкурирующие тенденции, препятствующие реализации выбранного действия.*

Ю. Куль выделяет семь видов опосредующих процессов контроля, способствующих реализации действия, перечислим их: *избирательное внимание, которое связано с концентрацией внимания; контроль кодирования, который позволяет глубоко обрабатывать*

те аспекты информации, которые связаны с текущей интенцией; *контроль эмоций; мотивационный контроль, когда человек актуализирует представления об ожидаемом результате и других позитивных стимулах деятельности, что позволяет постепенно противостоять конкурирующим тенденциям; контроль окружающей среды, в виде устранения всех соблазнов, мешающих достижению цели; экономная переработка информации; преодоление неудач [3].* Разработки Ю. Куля имеют практическую реализацию и включены в содержание тренинговых программ. У нас есть положительный опыт применения этих идей в тренингах.

Если мы говорим о ценности самоопределения, важно упомянуть проблему свободы воли. В широком контексте проблема свободы воли нередко подменяется проблемой свободы человека. В таком варианте воля представляет собой только инструмент реализации этой свободы, инструмент преодоления детерминации. Достаточно распространено убеждение о существовании свободы как способности человека к самоопределению. Свобода в человеческой жизни помогает осознать суть чувства ответственности и моральности, усилия и надежды человека. «Быть – значит быть приговоренным к бытию свободным», – говорил Ж.-П. Сартр. В. Франкл учитывает и внешние и внутренние условия, то есть и детерминирующие жизнь человека внешние условия, и внутреннюю свободу, как феномен обеспечения возможности подняться над ними. На сегодня экзистенциальные идеи в понимании воли и волевых процессов остаются актуальными и показывают свою прагматическую ценность.

С. Л. Рубинштейн [5] подчеркивает, что воля как произвольная осознанная регуляция, является специфическим признаком человека, который должен выделить себя из природы, противопоставить себя предметному миру, обрести свободу по отношению к миру в широком контексте, с тем, чтобы иметь возможность его изменить. Свобода волевого акта опосредована сознанием личности (С. Л. Рубинштейн). Добавим, что и У. Джемс считал, что сущность человека – это то волевое усилие, к которому он способен. Волевое усилие по У. Джемсу состоит в направлении человеком своего сознания на непривлекательный, но необходимый объект, концентрации на нем всего внимания и энергии. Та идея, которая овладела вниманием на основе принятого решения, сообщает импульс движению. Этот тезис стал сейчас очень популярным. Развитие волевых способностей представлены в программах тренингов прежде всего в виде системы, включающей практики осознания индивидуальных смыслов и ценностей, тренировку внимания и концентрации, развитие эмоциональных компетенций.

Исследователи В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев предлагают относить к волевым только те действия, которые совершаются по необходимости, при недостатке непосредственного побуждения или связаны с преодолением трудностей. Представление о воле как механизме преодоления препятствий довольно часто встречается в психологии.

В частности В. В. Андреев, спортивный психолог, развил понятие воли в контексте спортивной деятельности, представив ее как феномен преодоления. Свои теоретические и методологические аспекты концептуализации феномена преодоления он сформулировал в следующих тезисах:

1. Преодоление как понятие, которое в зарубежной психологии наиболее адекватно соотносится с таким явлением как «coping-behavior» (совладание). Понятие «coping» происходит от английского «соре» (преодолевать, бороться). В германоязычной психологии в этом же смысле используются как синонимы понятия «Bewältigung» (преодоление) и «Belastungsverarbeitung» (переработка нагрузок). Феноменология преодоления достаточно адекватно проявляется при описании таких способов поведения человека как «ассертивность», как «контроль за действиями» в ситуации преграды и/или неудачи (контрольность), как «психологическая защита» (непроизвольный копинг), как «резилиантность», «жизнестойкость».

2. Преодоление как борьба, в смысле одного из основополагающих законов диалектики, раскрывающим источник самодвижения и развития объективного мира и сознания. Борьба противоположностей дает внутренний импульс к развитию, ведет к нарастанию противоречий, разрешающихся на известном этапе путем исчезновения старого и возникновения нового.

Преодоление как усилие рассматривается Б. Д. Элькониным, который писал о специфическом ощущении напряжения при переходе и сдвиге, при преодолении сопротивления.

3. Преодоление как усилие. Борьба лежит в основе спортивной жизни, что нелегко и требует постоянного усилия, внутренней работы, совершаемой каждым спортсменом. Феномен усилия – одна из форм преодоления спортивных препятствий и трудностей в любом виде спорта. И различие спортсменов будет во многом определяться тем, кто совершает усилие.

4. Преодоление как трансгрессия представлено в концепции Я. Козелецки. Человек имеет постоянную и глубоко укорененную потребность, которая называется потребностью собственной ценности, мотивом повышения собственной ценности, желанием самовозвышения, уважения к себе или стремлением к подтверждению позитивного представления о своей личности. Сюда же относится лиминальность, как готовность человека перейти на другой уровень жизни. В этом смысле нас больше всего интересует психологическая суть лиминальности для спортсменов, которая раскрывается в обеспечении готовности спортсменов к резким переменам своей спортивной судьбы. Переход на более высокую ступень спортивной иерархии может быть обеспечен обрядами испытания «на прочность» его физических, духовных и моральных сил.

5. Преодоление как жизнестойкость рассматривают С. Мадди и Д. А. Леонтьев. Это особые установки и навыки личности, позволяющие ей превращать изменения в возможности. Жизнестойкость предполагает признание спортсменом своих реальных возможностей, а также принятие реальности собственной уязвимости. Жизнестойкость спортсмена – это база, исходя из которой перерабатываются стрессовые воздействия, это катализатор поведения, которое позволяет трансформировать негативные спортивные переживания в новые возможности.

6. Преодоление как стремление к неравновесному состоянию. Принцип устойчивого неравновесия живых систем был открыт Э. С. Бауэром. Работа, производимая структурой живой клетки, выполняется только за счет преодоления неравновесия.

Относительно прояснения сути воли и волевого акта, мы присоединяемся к выводам В. В. Андреева и понимаем преодоление как психологическую категорию, систематизирующую субъективный мир спортсмена. Именно в процессе преодоления происходят процессы, катализирующие и детерминирующие развитие сознания, самосознания и поведения спортсмена. Преодоление проявляется в виде мотивационных, эмоциональных, когнитивных, поведенческих и соматических процессов, выступающих для субъекта как психическая деятельность, направленная на преобразование, сублимацию и трансформацию показателей неопределенности, опасности, нужды и недостатков в личностный рост [1].

Однако ряд ученых (А. П. Рудик, П. В. Симонов, Ш. Н. Чхартишвили) понимают волю как долженствование, как сдерживание импульсов активизированных потребностей. В долженствовании как основе нравственности проявлено особое психическое образование личности. Смысловая сфера личности, долженствование, нравственность – это проявление сознания, как высшей психической сферы человека.

Важно добавить, что воля предполагает объективацию самосознания и возможного поведения, то есть ориентация на будущее. В настоящем самого волевого поведения еще нет, оно развернется лишь в будущем, то есть оно осуществляется не сейчас, а лишь будет осуществляться впоследствии, переживается как феномен будущего, а не настоящего. Воля устремлена в будущее, являясь, если употребить термин В. Штерна, проспективным актом. Образ Я человека, самосознание – единственный источник всякого волевого поведения, особая сила, всецело предопределяющая то, что произойдет, какой будет содержание деятельности. Воля переживается как активность Я. Сопоставив волевое поведение с импульсивным, видим, сколь велика разница между ними. В случае импульсивного поведения, в качестве основного источника выступает потребность. Потребность удовлетворяется потреблением. Совсем иначе обстоит дело в случае волевого поведения, где необходимы осознанные смыслы и эмоциональные усилия, связанные с выбором и осуществлением замысла. В этом случае мы видим не просто

удовлетворение, а радость проживания всего процесса. В этом контексте становится понятен интерес проблемы ориентации человека, где баланс в ориентации человека не только на результат, но и на процесс, и на самого себя оказывается наиболее продуктивным.

Поиску путей развития воли в спортивной психологии уделяется большое внимание. Однако до сих пор многие из важных для практики вопросов остаются нерешенными. Наши исследовательские и практические интересы связаны с задачами прояснения и осознания категории воли, волевых компетенций, содержания волевого акта. Приведем результаты исследования, которое проходит в рамках основных мероприятий проекта федеральной экспериментальной площадки по теме «Реализация кластерной модели подготовки спортивного резерва по вольной борьбе среди женщин в Сибирском федеральном округе» (приказ Минспорта России от 04.05.2018 № 430). В этом варианте исследования приняли участие тренеры краевого бюджетного учреждения «Спортивная школа олимпийского резерва имени Б. Х. Сайтиева» (СШОР имени Б. Х. Сайтиева) в количестве 20 человек. Все тренеры работают в единоборствах, стаж от нескольких месяцев до 40 лет. Тренеры получили анкету в виде списка, где им было необходимо выбрать 5 качеств спортсмена-единоборца, самых важных и ценных на их взгляд. Список включает (1) волевые качества (концентрация, сосредоточенность; способность регулировать свои реакции; смыслы, сформулированное спортсменом отношение к трудностям, как к части жизни), (2) эмоциональную зрелость (способность называть свои чувства, переживать их в разных диапазонах, регулировать их), (3) сбалансированную ориентацию на хороший результат, на победу, на преодоление себя самого, (4) уверенность в себе (знает себя, есть самоуважение), (5) смыслы и ценности, (6) выносливость, (7) жизнестойкость (8) аналитичность, рефлексия, как умение работать с ошибками, (9) креативность и (10) коммуникативную компетентность. Результаты анкетирования представим в таблице.

Представления тренеров об идеальных качествах спортсменов-единоборцев

Качества личности спортсмена единоборца	Количество выборов, %
1. Волевые качества	90
2. Эмоциональная зрелость	50
3. Сбалансированная ориентация на хороший результат, на победу, на преодоление себя самого	60
4. Уверенность в себе	30
5. Смыслы и ценности	45
6. Выносливость	25
7. Жизнестойкость	45
8. Аналитичность, рефлексия, умение работать с ошибками	15
9. Креативность	5
10. Коммуникативная компетентность	45

Мы видим, что самым популярным стал выбор волевых компетенций, как самых важных и определяющих победу единоборца. С одной стороны, тренеры осознают важность и актуальность всей совокупности усилий формирования волевых качеств спортсменов, от методических до педагогических и психологических. С другой стороны, эти же результаты подтверждают, что все еще, к сожалению, остается проблемной сфера мотивации спортсмена и связанные с ней обстоятельства по поводу волевых компетенций с точки зрения не только прояснения сути категории, но и в виде ясной практической работы. Таким образом,

продолжает быть актуальной проблема воли и формирования волевых профессиональных качеств спортсменов, не только единоборцев.

Итак, перечислим главные тезисы. Воля предполагает способность делать выбор и совершать целенаправленные действия. Воля – свойство человека, заключающееся в его способности сознательно управлять своими эмоциями и поступками. В целостном психическом акте волевой процесс через побуждение оказывается связанным с эмоциями, а через анализ мотивов и следствий – с интеллектуальным процессом. Воля – это механизм преодоления препятствий или трудностей. Воля и сознание связаны и проявляются в акте деятельности. Свобода волевого акта опосредована сознанием личности. Воля переживается как феномен, ориентированный на будущее. Воля как произвольная регуляция является специфическим признаком человека, который должен выделить себя из природы, противопоставить себя предметному миру, обрести свободу по отношению к непосредственному данному с тем, чтобы иметь возможность его изменить. Волю определяют как фактор, образующий целостность, соединяющий эмоции и умственные процессы. Волевые процессы проявляются в духовном и нравственном самоопределении человека. Воля – высший уровень психической саморегуляции поведения человека. В спорте проблема воли существует и проявлена в системе исследований [1;4]. Для спортсмена воля определена как основание сознательной регуляции их профессионального поведения. А. Ц. Пуни определил волю как деятельную сторону разума и моральных чувств, позволяющую спортсмену управлять собой. Развитию сознательных и волевых качеств субъектов спортивной деятельности уделяется внимание, но в современных обстоятельствах задачи усиления сознательного и волевого в личности спортсменов становятся еще более актуальными и остаются перспективными темами. Во многом трудности развития осознанности и волевых компетенций спортсменов обоснованы общей социально-психологической ситуацией.

Библиографические ссылки

1. Андреев В. В. Теоретические, методологические и практические аспекты преодоления в спорте // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. 2015. № 4 (122). С. 209–212.
2. Ильин Е. П. Психология воли. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
3. Куль Ю., Шторх М. Сила собственного «Я». Семь психогимнастик для бессознательного. М. : Изд. «Гуманитарный центр», 2015. 324 с.
4. Серова Л., Терехина Р. Психология личности спортивного тренера : монография. М. : Спорт, 2019. 128 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2010.
6. Шеховцова Л. Ф., Зенько Ю. М. Элементы православной психологии : монографии /. М. : Изд-во Моск. Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2012. 252 с.

References

1. Andreev V. V. Theoretical, methodological and practical aspects of overcoming in sports // Scientific notes of the University named after P. F. Lesgaft. 2015, No. 4 (122), Pp. 209–212.
2. Ilyin E. P. Psychology of will. St. Petersburg, Peter, 2009. 368 p.
3. Kul Yu., Storkh M. the Power of one's own "I". Seven psychogymnastics for the unconscious, Humanitarian center Publishing house, 2015, 324 p.
4. Serova L., Terekhina R. Personality Psychology of a sports coach : monograph. Moscow, Sport, 2019, 128 p.
5. Rubinstein S. L. Fundamentals of General psychology. St. Petersburg, Peter, 2010.
6. Shekhovtsova L. F., Zenko Yu. M. Elements of Orthodox psychology : monographs. Moscow, Publishing house of the Moscow monastery Of the Holy Trinity Sergius Lavra, 2012, 252 p.

УДК 159.99

ПРОЯВЛЕНИЕ МАКИАВЕЛЛИЗМА В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Т. А. Степаненко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
К. А. Ильина, студент первого курса кафедра судебной экспертизы

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
Российская Федерация, Красноярский край, г. Железногорск, ул. Северная, 1

Рассматривается макиавеллизм как особую черту личности, проявляющуюся в межличностных отношениях. Направленность статьи определяем на прояснение вопросов: Что такое макиавеллизм? Чем объяснить проявление макиавеллизма в межличностных отношениях? В каком случае макиавеллизм будет отличаться от манипуляции? Каким образом макиавеллист определяет выбор своих моделей поведения? Почему личностные и поведенческие характеристики макиавеллиста учитывают уровни развития макиавеллизма? Вследствие чего макиавеллизм следует учитывать при организации успешных межличностных отношений?

Ключевые слова: макиавеллист, межличностные отношения, завышенный и заниженный уровни макиавеллизма, модели поведения макиавеллиста.

MANIFESTATION OF MACHIAVELLISM IN INTERPERSONAL RELATIONS

T. A. Stepanenko, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor, head of chair
K. A. Ilyina, first-year student, Department of Forensic Science

Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia
1, Severnaya Str., Zheleznogorsk, Krasnoyarsk territory, Russian Federation

The article considers Machiavellianism as a special personality trait, manifested in interpersonal relationships. The direction of the article is determined by clarifying the issues: What is Machiavellianism? How to explain the manifestation of Machiavellianism in interpersonal relationships? In which case will Machiavellianism be different from manipulation? How does a Machiavellian determine the choice of his behavior patterns? Why do the personal and behavioral characteristics of a Machiavellian take into account the levels of development of Machiavellianism?

As a result of what Machiavellianism should be considered when organizing successful interpersonal relationships?

Keywords: machiavellian, interpersonal relationships, high and low levels of machiavellianism, machiavellian behavior patterns.

Интерес к теме макиавеллизма связывают с формированием жизненных представлений и идеалов личности, уровень развития которых отражается в межличностных отношениях. Исходя из понимания макиавеллизма как склонности личности манипулировать другими людьми, исследование макиавеллиста связали с условиями формирования успешности межличностных отношений.

Нами проанализированы научные труды В. В. Знакова, М. С. Егоровой, Е. Е. Соколовой, Д. Б. Катунина, Л. В. Куликова и других авторов. Проследили историю развития термина:

– произошел от имени итальянского писателя Никколо Макиавелли – в книге «Государь» изложил свое понимание манипулирования в среде государственной политики, соотнес с понятиями «коварство», «вероломство» и выделил «пренебрежение нормами морали»;

– в дальнейшем – изучен как феномен и как термин, обозначающий определенные личностные характеристики в психологии, независимо от политики (труды Р. Кристи и его ученицы Ф. Гейс, В. В. Знакова).

Проявили макиавеллизм как особую черту, поведенческую установку личности на использование психологической манипуляции в качестве средства достижения своих целей в ущерб интересам других субъектов. В структуре межличностных отношений – целенаправленная организация совместных действий, которым, с одной стороны, свойственны контактность и взаимообусловленность, взаимовлияния и взаимные изменения в поведении, установках; а с другой – способность к сопереживанию, взаимопомощи (эмпатии). Таким образом, в межличностных отношениях переплетены связи официальные (правила, законы, приказы, формальный этикет) и неофициальные с отклонением от формальных должностных инструкций (личные предпочтения, свободный выбор тем), что и обусловило проявление макиавеллизма, манипуляции в личностных качествах и поведенческих моделях людей.

Учеными отмечается нетождественность манипуляции и макиавеллизма. Манипуляция может быть неосознаваемой и совершаться из лучших побуждений (родители – дети). Макиавеллист убежден (осознанность) в необходимости манипулирования (такова природа людей), он не имеет цель воздействовать на кого-то, чтобы как-то его изменить. Основной способ его поведения – корыстный интерес, скрытое воздействие для достижения конкретной цели, получения сиюминутной выгоды. Чем больше выражена степень макиавеллизма личности, тем меньше ее интересуют люди сами по себе. В этом видим отличие макиавеллизма от манипуляции.

Схема анализа Е. Е. Соколовой личностных характеристик макиавеллиста позволила нам составить обобщенные портреты разных уровней развития макиавеллистов, т. е. без учета возраста, возрастных кризисов, гендерных различий. Повышенный уровень макиавеллизма имеет особенности восприятия окружающего мира как не лучшего из миров. Отсюда и убежденность в том, что никому нельзя верить, так как человек по своей природе зол, люди живут, враждуя друг с другом, с легкостью разрывают невыгодные любовные связи. Страх наказания, напротив, сохраняет связи. Макиавеллист предпочитает отношения с людьми, выстроенные на боязни. В условиях страха, вражды для достижения цели хороши все средства: дезинформация, лесть, обман, интриги, устрашения – моральные нормы при этом не учитываются.

Развитые умственные способности, умения анализировать, синтезировать, обобщать позволяют макиавеллисту расшифровывать скрытые намерения человека и предвидеть его дальнейшие действия, продумывать при этом и свои стратегии поведения. Иначе скажем, макиавеллист умело использует в отношениях обратную связь, важность которой усматривается в поддержании жертвой его последующего действия. К тому же, любой контакт, начинаясь с чувственного восприятия, происходит, как правило, на эмоциональном уровне. По мысли С. Л. Рубинштейна, первое беглое чтение внешних данных, а главное, точность их прочтения определяют успех межличностного общения. Студентам академии было предложено определить факторы, влияющие на формирование первого впечатления. Первокурсники выделили:

- внешний вид и привлекательность (60 %);
- доброжелательность, проявление искреннего интереса, теплая манера, демонстрация готовности выслушать (20 %);
- произнесение речи, ее громкость, темп, интонация; так, громкий голос воспринимается как доминирование, тихий – неуверенность, резкий тон – раздражение, слишком мягкий – подозрение, несовместимое с доверием, много ударений в речи – назидательность (20 %).

В притягательном облике макиавеллиста, его вербалике и невербалике отражены внешняя независимость, успешность, что и формирует первый взгляд наблюдателя – создаются приятные впечатления от встречи, ощущения взаимопонимания и сочувственного интереса,

однако, первые чувство взаимности ложное, так как в действительности формируется целенаправленное, одностороннее (макиавеллистом) сознательное понимание психологии партнера для внушающего воздействия на него.

Итак, в определении макиавеллизма учитываются личностные характеристики и поведенческие. Отсюда в портретном анализе макиавеллиста (завышенный уровень) читается рациональность, ключевые фразы которой: «победителя не судят», «в любой связи есть выгода»; и эмоциональность (заниженный уровень) с ключевыми фразами: «я тебе доверяю», «мне тебя жаль», «извини». Р. Кристи и Ф. Гейс назвали высокий уровень макиавеллизма «синдромом эмоциональной холодности», так как ему свойственна социальная отстраненность. Заниженному уровню макиавеллизма характерны застенчивость, вежливость, сострадателность, эмпатия, потребность в помощи и признании со стороны окружающих, стремление к сотрудничеству, дружелюбность, правдивость. Эмоциональная открытость, вовлеченность людей с низким уровнем макиавеллизма в заботы других, как в свои, делает их более уязвимыми. Макиавеллисты с высоким уровнем развития расчетливо используют эту эмоциональную расположенность, потребность в эмпатии. По определению Д. В. Катунина, Л. В. Куликова, успех манипуляции обусловлен тем, что рядом оказываются люди с низким уровнем развития макиавеллизма, настроенные на кооперацию, дружелюбные отношения с окружающими, способные с легкостью становиться объектами и жертвами манипулятивного воздействия. К тому же, по мысли С. В. Быкова, уверенность макиавеллиста в своей правоте, правильности своих поступков оказывает внушающее воздействие на людей, с которыми он общается, делает его привлекательным в их глазах и у них редко возникают неприятные ощущения, характерные для жертвы манипуляции. Под влиянием фактора привлекательности переоцениваются свойства партнера по общению (ошибки социального восприятия), значит, становятся возможными и ошибки в межличностных отношениях.

Однако исследователи, обобщая наблюдения за разными стратегиями социального поведения макиавеллистов разных уровней развития, определяют наличие манипуляции как с одной стороны, так и с другой. Низкий уровень макиавеллизма – манипулирование с позиции слабости в сфере взаимоотношений и чувств имеет цель установления отношений и желание понравиться. Высокий уровень макиавеллизма – цель достижения запланированных результатов. Таким образом, отмечается способность каждого человека к поведению макиавеллиста, и способность эта развита у одного в большей степени, у другого – в меньшей.

Нами было проведено измерение уровня макиавеллизма первокурсников академии с помощью методики «Мак-шкала» (разработана Р. Кристи и Ф. Гейс, адаптирована В. В. Знаковым (2005 г.)).

Результаты исследования представлены на рисунке.



Уровень макиавеллизма студентов первого курса академии

В исследовании участвовало 120 человек. В результате выявлено: средний уровень развития макиавеллизма у испытуемых превышает остальные. Этому уровню, с нашей точки зрения, характерны черты как высокого, так и низкого уровней развития макиавеллизма.

Однако следует отметить, полное понимание развитости макиавеллизма каждого конкретно взятого человека требует составления обобщенных характеристик личности путем ее исследования по опросникам темперамента (Айзенк и Клонингер), по опросникам уровня субъективного контроля (УСК), сознательной саморегуляции, волевого самоконтроля и другое. Кроме этого, необходимо учитывать возраст, пол. Так, к примеру, до двадцати лет макиавеллистское отношение к миру может быть связано с работой механизмов защиты (сохранение самоуважения) либо с адаптационной стратегией поведения. Анализирование склонности к обману не исключает защитную реакцию слабого, неуверенного в себе человека, не способного планировать свои действия и связывать свои неудачи с течением обстоятельств, нежели с собственными усилиями. У мужчин к сорока годам уровень макиавеллизма увеличивается, что подтверждается проявлением властности, соревновательности, повышенным стремлением к успеху. Женщины лучше приспосабливаются, поэтому менее склонны к манипуляции; ценят популярность, умение ладить с другими людьми. К шестидесяти годам у людей в связи с усвоением социально значимых ценностей отмечается понижение уровня развития макиавеллизма.

Итак, исследование личностных качеств, составление поведенческих характеристик макиавеллиста позволяет ответить на вопрос: Вследствие чего макиавеллизм следует учитывать при организации успешных межличностных отношений? Отметим, склонность к макиавелизму скорее присуща людям доминирующим, настойчивым, с авторитарным типом поведения. Выделим, макиавеллисты предметно ориентированы в социальных взаимодействиях, более целеустремленны, конкурентоспособны и направлены на достижение своей цели, а не на взаимодействие с партнерами. Стало быть, будут сложно включаться в командную работу. Однако при определенных условиях работа в команде может быть успешной. К примеру, при решении поставленной задачи макиавеллист проявит мотив получения собственной выгоды, либо обозначится состязательность с другими командами, отсюда использование возможности одержать победу, значит, проявить себя с лучшей стороны, создать о себе соответствующее мнение («лучший специалист», «лучше всех работает с проблемами», «умный», «неэгоистичный»). К тому же, макиавеллисты в межличностные отношения умело включают поведенческие навыки скрывать (делать едва уловимыми) свои личностные качества, которые просматриваются в моделях общения с использованием нефизических агрессивных способов (лесть, обман, запугивание) для получения своей выгоды. При сознательном макиавелизме чаще обозначается материальная выгода: карьера, деньги, повышение социального статуса, власть.

Получается, макиавеллизм в межличностном общении проявляется в отношении макиавеллиста к человеку как к средству, инструменту получения своей выгоды, при этом, происходит обесценивание человека: его лишают многих прав, чувства собственного достоинства; корректируют не только его модели поведения, но и его отношение к самому себе. Полагаем, включение в образовательные программы вуза учебных дисциплин, которые бы способствовали изучению, пониманию поведения человека в организации, а стало быть, и выстраиванию успешного межличностного общения даже макиавеллистом.

Библиографические ссылки

1. Гулевич О. А. Психология коммуникации. М. : Моск. психолого-соц. ин-т, 2007. 384 с.
2. Знаков В. В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 45–54.
3. Егорова М. С. Макиавеллизм в структуре личностных свойств // Вестник Перм. гос. пед. ун-та. 2009. № 1. С. 65–80.

4. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. М. : Эксмо, 2000. 864 с.
5. Калущкая И. Н., Поддьяков А. Н. Представления о макиавеллизме: разнообразие подходов и оценок // Культурно-историческая психология, 2007. № 4. С. 78–89.
6. Катунин Д. Б., Куликов Л. В. Макиавеллизм как психологическая проблема: история вопроса // Вестник Санкт-Петерб. ун-та. Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. 2006. № 2. С. 68–79.
7. Мещеряков Б. Г., Некрасова А. В. Макиавеллизм, ложь и правда в повседневной жизни // Человек. 2005. № 6. С. 87–95.
8. Соколова Е. Т., Иванищук Г. А. Проблема сознательной и бессознательной манипуляции [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 28. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.03.2020).
9. Сорокина Е. С. Манипуляция и макиавеллизм // Прикладная психология : материалы 4-й Междунар. науч.-практ. конф. для практикующих психологов Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2010. 32–34 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 1999. 720 с.

References

1. Gulevich O. A. Psychology of communication. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, 2007, 384 p.
2. Signs V. V. Machiavellianism, manipulative behavior and mutual understanding in interpersonal communication // Question of psychology. 2002, No. 6, Pp. 45–54.
3. Egorova M. S. Machiavellianism in the structure of personal properties // Bulletin of the Perm State Pedagogical University. 2009, No 1, Pp. 65–80.
4. Kara-Murza S. G. Manipulation of consciousness. Moscow, Eksmo, 2000, 864 p.
5. Kalutskaya I. N., Poddyakov A. N. Representations of Machiavellianism: a variety of approaches and assessments // Cultural-Historical Psychology, 2007, No. 4, Pp. 78–89.
6. Katunin D. B., Kulikov L. V. Machiavellianism as a Psychological Problem: Background / // Bulletin of the St. Petersburg University. Series 6. Philosophy. Political science. Sociology. Psychology. Right. International relations. 2006, No. 2, Pp. 68–79.
7. Meshcheryakov B. G., Nekrasov A. B. Machiavellianism, lies and truth in everyday life // Person. 2005, No. 6, Pp. 87–95.
8. Sokolova E. T., Ivanishchuk G. A. The problem of conscious and unconscious manipulation [Electronic resource] // Psychological research. 2013, Vol. 6, No. 28. P. 3. URL: <http://psystudy.ru> (date of visit: 10.03.2020).
9. Sorokina E. S. Manipulation and machiavellism // Applied psychology: proceedings of the 4th international conference. scientific-practical conf. for practicing psychologists of the Russian state prof. ped. un-t. Yekaterinburg, 2010, Pp. 32–34.
10. Rubinstein S. L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg, Peter publishing house, 1999, 720 p.



ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.9

ПРИЧИНЫ И ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПСИХОЛОГОВ

М. О. Акимова, старший преподаватель

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: maria.o.a@mail.ru

Статья посвящена проблеме эмоционального выгорания психологов. Представлены подходы к определению понятий «эмоциональное выгорание», «синдром эмоционального выгорания», «стресс», «профессиональный стресс». Автором анализируются основные причины развития эмоционального выгорания у психологов и намечаются пути его профилактики.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, синдром эмоционального выгорания, стресс, профессиональный стресс, напряжение, истощение, практический психолог.

REASONS AND PREVENTION OF EMOTIONAL BURNING OF PSYCHOLOGISTS

M. O. Akimova, senior teacher

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: maria.o.a@mail.ru

The article is devoted to the problem of emotional burnout of psychologists. The article presents approaches to the definition of “emotional burnout”, “emotional burnout syndrome”, “stress”, “professional stress”. The author analyzes the main reasons for the development of emotional burnout by psychologists and outlines ways to prevent it.

Keywords: emotional burnout, emotional burnout syndrome, stress, professional stress, tension, exhaustion, practical psychologist.

Нервные нагрузки являются довольно распространенным явлением, что связано в первую очередь с нарастающим темпом жизни современного человека. Особенно это касается профессиональной сферы человека. Сегодня значительно расширен перечень профессий, представители которых поддаются такой опасности. Так, например, довольно высокий риск формирования «синдрома эмоционального выгорания» у психологов, несмотря на то, что они владеют приемами самопомощи при напряжении, стрессе и пр.

Дело в том, что профессия психолога насыщена многими стрессогенами, среди которых следует назвать социальную оценку, ежедневный тяжелый психоэмоциональный труд (консультации и психотерапевтическая работа с людьми, находящимися в трудных жизненных ситуациях), высокий уровень ответственности, постоянные коммуникации, развитая эмпатия, толерантность и пр. Все это может привести к возникновению и развитию профессионального стресса в работе психолога, который и запускает процесс формирования эмоционального выгорания.

Необходимо отметить, что каждый человека владеет индивидуальным комплексом способностей реагирования и преодоления трудностей в профессиональных ситуациях и в то же время имеет склонность к эмоциональному выгоранию. Своевременная диагностика и про-

филактика возникновения синдрома эмоционального выгорания у сотрудников являются необходимыми, так как эмоциональное состояние человека оказывает влияние не только на продуктивность его профессиональной деятельности, но и на качество жизни как своей, так и окружающих его людей.

В современной психологии актуальным остается вопрос о том, что же является основной причиной возникновения эмоционального выгорания конкретно у психологов: личностные черты, характеристики деятельности, особенности межличностного взаимодействия или факторы рабочей среды? Решение данной проблемы особенно важно в первую очередь для разработки методов предупреждения профессионального стресса с целью сохранения психологического здоровья личности психологов и поиска эффективных путей преодоления данного синдрома.

Невзирая на важность отмеченной проблемы, интерес к ней со стороны психологов возник сравнительно недавно. Особое усиление интереса к данной проблеме отмечается в последнее десятилетие. Что касается исследований синдромов «эмоционального» и «профессионального выгорания», то к ним обращались такие ученые как В. В. Бойко, Н. Е. Водопьянова, С. Е. Джексон, Т. В. Зайчикова, К. Маслач, В. Е. Орел, Д. Панел, Б. Пельман, Г. Робертс, Е. Хартман и др.

Первые исследования этого явления были проведены в 1974 г. Именно в этом году термин «эмоциональное выгорание» («burnout») был введен американским психиатром Г. Фрейденбергом [14]. Этот термин исследователь использовал для характеристики психологического состояния изнеможения, истощения с чувством собственной ненужности тех здоровых людей, которые находятся в интенсивном и тесном общении с другими людьми (клиентами, пациентами) в эмоционально нагруженной атмосфере [11, с. 548]. В научных исследованиях эмоциональное выгорание также называют еще синдромом обслуживающих профессий, имея в виду явление, которое возникало у медицинского персонала (врачи, медсестры) [6, с. 15]. Таким образом, можно утверждать, что истоками понятия «эмоциональное выгорание» являлся стресс, точнее, профессиональный стресс. Этот термин получил распространение благодаря работам Г. Селье. В его концепции стрессом объяснялись все случаи дезадаптации личности или негативные изменения в жизни человека [12, с. 16].

По мнению В. А. Бодрова, стресс – это реакция не столько на физические свойства ситуации, сколько на особенности взаимодействия между личностью и окружающим миром. Это в большей степени продукт когнитивных процессов человека, его образа мыслей и оценки ситуации, знания собственных возможностей (ресурсов), степени обученности способам управления и стратегии поведения, их адекватному выбору. Именно в этом заложено понимание того, почему условия возникновения и характер проявления стресса (дистресса) у одного человека не являются обязательно теми же для другого [2, с. 16]. Что касается профессионального стресса, то сегодня интерес и все внимание исследователей, изучающих эту проблематику, сосредоточены на средовых особенностях протекания трудовой деятельности [6, с. 241].

К. Кондо определяет «burnout» (психическое выгорание) как дезадаптированность к рабочему месту в результате чрезмерной рабочей нагрузки и неадекватных межличностных отношений. Он выделял следующие три фактора, которые играют существенную роль в эмоциональном выгорании: индивидуальный, социальный характер работы и рабочего окружения [13, с. 60].

В исследованиях Б. Пельмана и Е. Хартмана эмоциональное выгорание рассматривается как динамический процесс, который развивается во времени и характеризуется уровнем выразительности его проявления (нарастающего). Среди наиболее характерных последствий «выгорания» Б. Пельмана и Е. Хартмана называют: деформацию Я-концепции (повышение негативизма по отношению к «Я»), гневность, циничность, подозрительность, депрессию, сверхдоверчивость, ригидность и различные формы дезадаптации, которые непосредственно

относятся к психосоциальному здоровью личности [11, с. 550]. По мнению Б. Перлмана и Е. Хартмана, состояние эмоционального выгорания системно влияет на все структурные элементы человека как системы, а именно на физиологичную (физическое истощение), аффективно-когнитивную (эмоциональное истощение и деперсонализация) и поведенческую (симптоматические типы поведения, снижения рабочей производительности) сферы личности [10, с. 230].

Т. В. Большакова [4], М. В. Борисова [5], А. Б. Леонова [8], В. Е. Орел [9] и др. рассматривают эмоциональное выгорание как синдром (СЭВ) и определяют его как динамическую многокомпонентную систему. Эта система, по мнению авторов, опосредована профессиональной деятельностью человека. Кроме того, исследователи также дают феномену эмоционального выгорания статус психического (в отличие от общепринятого – эмоционального). При этом имеется в виду более системное значение эмоционального выгорания [8, с. 56].

Д. Г. Трунов видит в эмоциональном выгорании «позитивные» сигналы для специалиста о процессах, которые происходят в его «душе». Исследователь определяет эмоциональное выгорание проявлением защитных механизмов психики, направленных на ослабление неблагоприятных профессиональных факторов, – последствиями изменений в мотивационной сфере личности специалиста. Эти результаты исследований полностью соответствуют В. В. Бойко. Он рассматривает эмоциональное выгорание как защитный механизм и указывает на его функциональность [3, с. 122].

Теоретический анализ литературы дает нам возможность говорить о том, что в определении психологической природы феномена эмоционального выгорания существует известная проблема «двойной сущности», что, по мнению К. А. Абульхановой-Славской [1], рассматривается в статике (структуре) и динамике (процессе). Статическим формам феномена эмоционального выгорания отвечают определения его как: состояния (пограничного, переутомления, истощения), признака (дезадаптации), симптомокомплекса (синдром, система переживаний), результата (позитивный сигнал, реакция на стресс, последствия долговременной перегрузки, определенные проявления, расстройства процесса адаптации) и т. п.

Согласно исследованиям Т. В. Большаковой [4], выгорание – это симптомокомплекс, действие которого охватывает все основные структурные уровни личности. Автор называет следующие уровни: социально-психологический (отображает изменение межличностных отношений); личностный (изменение личностных черт); мотивационный (качественное и содержательное изменение мотивации); регулятивно-ситуационный (отображает изменение состояний и эмоциональных отношений).

В. Орел выделил две группы факторов, которые предопределяют возникновение эмоционального выгорания [9]:

- индивидуальные, к которым принадлежат социально-демографические (возраст, пол, семейное положение, стаж работы, социальное происхождение и т. п.), и личностные особенности руководителя (выносливость, локус контроля, стратегии преодоления, самооценка и т. п.);
- организационные, которые охватывают условия работы (дефицит времени, длительность рабочего дня и т. п.), содержание работы (интенсивность профессионального общения, участие в принятии решений и т. п.), социально-психологические (взаимоотношения в организации, наличие социальной поддержки) и ролевые особенности (ролевые конфликты, ролевая амбивалентность и т. п.).

В структуру психического выгорания, по мнению В. Е. Орла, входят следующие три основных компонента: эмоциональный (психоэмоциональное истощение), мотивационный (цинизм) и оценочный (самооценка профессиональной эффективности) [7, с. 132].

В. В. Бойко [3] считает, что наиболее распространенным является разделение факторов эмоционального выгорания на два блока: внешние факторы, которые характеризуют особенности профессиональной деятельности, и внутренние, которые касаются индивидуальных характеристик самих профессионалов.

На сегодняшний день выделяют около 100 симптомов, так или иначе связанных с «выгоранием». Среди них есть такие, которые взаимосвязаны с мотивацией на работу (потеря энтузиазма, интереса к тем, кого обслуживают). Происхождение «выгорания», по-видимому, невозможно однозначно связать с теми или другими личностными или ситуационными факторами. Оно скорее является результатом сложного взаимодействия личностных особенностей человека, ситуации ее межличностных отношений и ее профессиональной и рабочей ситуации, в которой она находится [5].

Следует отметить, что эмоциональное выгорание проявляется на следующих уровнях: психофизиологическом (хроническая усталость, снижение внутренних и внешних сенсорных чувств, расстройства жизненно важных систем организма), эмоциональном (понижение эмоционального тонуса, неуравновешенность и нервные срывы), поведенческом (игнорирование выполнения профессиональных обязанностей, частые опоздания на работу и увеличение количества перерывов).

Признаками синдрома «эмоциональное выгорание» психологов, как и представителей других профессий, является, в первую очередь, повышенная раздраженность, которая может переходить в немотивированную агрессию в отношении к окружающим. Причины такого поведения скрываются во внутреннем напряжении: недовольство собой или другими, творческом застое, внутренних конфликтах, которые человек, как правило, не осознает. Такое напряжение накапливается, и время от времени наступает необходимость сбросить его в окружающую среду. Когда такая потребность дает о себе знать, катализатором становятся любые затруднения, которые раньше не вызывали такой сильной эмоциональной реакции.

К возникновению эмоционального и профессионального выгорания более склонны психологи именно потому, что они по роду деятельности вынуждены много и интенсивно общаться с разными людьми. Кроме того, быстрее всего «сгорают» работники с интровертированным типом характера, индивидуально-психологические особенности которых не согласуются с профессиональными требованиями самой профессии психолога. Они не имеют излишка жизненной энергии, характеризуются скромностью и застенчивостью, склонны к замкнутости и концентрации на предмете профессиональной деятельности. Именно такие люди способны накапливать эмоциональный дискомфорт без «сброса» негативных переживаний в окружающую среду. Также под синдром «эмоционального выгорания» попадают люди, которые испытывают постоянный внутренний конфликт в связи с работой. Это работники, профессиональная деятельность которых проходит в условиях острой нестабильности, постоянного эмоционального напряжения и хронического стресса, страха потери работы. К этой группе относятся люди в возрасте от 45 лет и выше, для которых вероятность найти новое рабочее место в случае неудовлетворительных условий труда резко снижается из-за возраста [13, с. 59–60].

В процессе разработки методов профилактики эмоционального выгорания необходимо учитывать все факторы его возникновения. Это позволит психологам предупредить эмоциональное выгорание. Суть коррекционной работы заключается в том, чтобы помочь в становлении и развитии готовности психолога к качественному выполнению своей профессиональной деятельности, то есть обеспечить возможности: познавать индивидуальные особенности и способности, брать на себя ответственность за профессиональное развитие, овладеть приемами самоконтроля и самосовершенствования. Профилактика эмоционального выгорания заключается в создании методического комплекса, который включает методы и формы психологической работы.

Для выявления синдрома эмоционального выгорания необходимо использовать психодиагностический метод, наблюдение, тестирование (например, по методике, разработанной В.В. Бойко), беседу, экспертную оценку для исследования социально-психологических и организационных характеристик профессиональной деятельности. Проанализировав результаты наблюдения, необходимо разработать и внедрить мероприятия по коррекции эмоцио-

нального состояния психологов. Сюда можно отнести участие в мастер-классах, семинарах аналитических, рефлексивных и пр., научно-практических конференциях, мероприятия междисциплинарного характера.

Теоретический анализ проблемы эмоционального выгорания психологов, определение основных причин его возникновения и способов его профилактики позволяет сделать следующие выводы:

«Синдром выгорания» – сложный психофизиологический феномен, который определяется как эмоциональное, умственное и физическое истощение в результате длительной эмоциональной нагрузки. Выражается она в депрессивном состоянии, ощущении усталости и опустошенности, недостатка энергии и энтузиазма, потере способностей видеть позитивные результаты своего труда, негативной установке относительно работы и жизни вообще.

Психологическая природа эмоционального выгорания определяется учеными как адаптивное свойство психосоциальной системы специалиста по выявлению целеустремленного поведения в приспособлении к стрессогенной рабочей среде. При этом для большинства подходов можно выделить такие общие признаки: эмоциональное выгорание является специфическим процессом, результатом которого выступает состояние психосоциальной дезадаптации специалиста по характерному снижению уровня его психофизиологических ресурсов, признаки которого отражаются на всех сферах личности.

Существует довольно большое разнообразие взглядов относительно возникновения выгорания и самих симптомов эмоционального «выгорания». Исследователи сходятся в едином мнении – главный источник выгорания – это взаимодействие с людьми. Те люди, которые работают в системах «человек-человек», выполняют работу, требующую особенных эмоциональных расходов (к таким профессиям относится психолог). При развитии синдрома «эмоционального выгорания» наблюдается расстройство всех уровней психологического здоровья. Высокий и критический уровни проявления СЭВ связано в большей степени с индивидуально-психологической и психофизиологической составляющими психологического здоровья человека.

Проблема эмоционального выгорания является актуальной среди психологов. Для его предотвращения нужно помнить, что если работа подавляет духовное и физическое состояние, тогда нет никакого удовольствия от процесса, и все будет выполняться лишь автоматически. Именно поэтому естественный смысл жизни – развитие – нарушается, и как итог – будет развиваться синдром эмоционального выгорания. Когда известно о феномене эмоционального выгорания, тогда специалист знаком с данной проблемой и при необходимости будет принимать меры его предупреждения. Но наиболее важным на пути профилактики эмоционального выгорания является удовлетворенность тем, что ты делаешь, а это невозможно без осознанности в профессии и постоянном профессиональном росте.

Опираясь на проявления феномена эмоционального выгорания и его ключевые характеристики (причины возникновения, стадии развития и пр.), мы определили мероприятия по профилактике эмоционального выгорания психологов:

1. Создание комплексной профилактической программы, включающей диагностический блок (диагностика актуального уровня эмоционального выгорания психологов, уровня стрессоустойчивости и пр.); обучающе-просветительский блок (семинары-практикумы, мастер-классы, воркшопы, занятия с элементами тренинга); развивающе-коррекционный блок (коррекционный тренинг и психологические игры). Основными задачами программы стали: снижение уровня эмоционального выгорания и проявления дезадаптации, оптимизация процесса саморегуляции личности, улучшения эмоционального состояния, формирования навыков ассертивного общения, снижение уровня тревожности и агрессивности, устранения негативных стереотипов поведения и неверных эмоциональных реакций, повышения уровня стрессоустойчивости, развития навыков осознания собственных эмоциональных состояний и их самодиагностики.

2. Коррекционный тренинг «Я – птица-феникс: тренинг эмоционального восстановления», направленный на снижение напряжения и раздражительности, уменьшение тревожности, повышение уровня стрессоустойчивости, формирование навыков саморегуляции психоэмоциональным состоянием, самопознания и саморазвития личности, позитивного самовосприятия и принятия себя.

3. Коррекционно-развивающий тренинг «Поиск внутренних опор», направленный на поиск, сохранение и восстановление внутренних ресурсов.

4. Проведение психологических игр: «На плач» (А. Колендо-Смирнова), которая позволяет работать с душевной болью (потеря, горе, обида, разочарование и др.); «Столкновение» (А. Колендо-Смирнова), которая направлена на решении межличностных и внутриличностных конфликтов; социально-коммуникативная игра «Претензии-комплименты» (И. Дорошенко) с целью улучшения коммуникативных навыков и тренировки навыков конструктивного общения.

Предложенная нами система мероприятий по профилактике эмоционального выгорания психологов при необходимости должна включать мероприятия междисциплинарного характера, где создается пространство взаимодействия психологов с философами, методологами, педагогами, экономистами, то есть выход за пределы своей профессии позволит увидеть ее со стороны и наполнить энергией, исходя из собственной рефлексии и других видов деятельности.

Библиографические ссылки

1. Абульханова-Славская К. А., Брушлинский А. В. Основные этапы развития концепции С. Л. Рубинштейна // Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды: основы онтологии, логики и психологии / РАН, Институт психологии. М. : Наука, 1997. 462 с.
2. Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М. : ПЕРСЭ, 2006. 528 с.
3. Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. 2-е изд. СПб. : Сударыня, 2001. 434 с.
4. Большакова Т. В. Личностные детерминанты и организационные факторы психического выгорания у медицинских работников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психология труда инженерная психология, эргономика». Ярославль, 2004. 27 с.
5. Борисова М. В. Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Педагогическая психология». Ярославль, 2003. 28 с.
6. Брайт Д., Джонс Ф. Стресс. Теории, исследования, мифы. СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 352 с.
7. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009. 336 с.
8. Леонова А. Б. Комплексная стратегия анализа профессионального стресса: от диагностики к профилактике и коррекции // Психологический журнал. 2004. № 2. С. 56–58
9. Орел В. Е. Исследование феномена психического выгорания в отечественной и зарубежной психологии. Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль : Мысль, 2000. 234 с.
10. Пряхников Н. С., Пряхникова Е. Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М. : Академия, 2005. 480 с.
11. Психология здоровья : учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Питер, 2006. 607 с.
12. Стресс и постстрессовые расстройства: личность и общество / С. Г. Сукиасян, А. С. Тадевосян, С. С. Чшмаритян, Н. Г. Манасян. Ереван : Асогик, 2003. 348 с.
13. Форманюк Т. В. Синдром эмоционального сгорания как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. М. : Школа-Пресс, 1994. № 6. С. 57–63.
14. Фрейденберг Г. Психическое выгорание. М. : ПЕРСЭ, 1991. 675 с.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A., Brushlinsky A. V. The main stages of the development of the concept of S. L. Rubinstein // Rubinstein S. L. Selected philosophical and psychological works : the foundations of ontology, logic and psychology / RAN, Institute of Psychology. Moscow, Science, 1997, 446 p.
2. Bodrov V. A. Psychological stress: development and overcoming. Moscow, PER SE, 2006, 528 p.
3. Boyko V. V. Syndrome of «emotional burnout» in professional communication. 2nd ed. St. Petersburg, Madam, 2001, 443 p.
4. Bolshakova T. V. Personal determinants and organizational factors of mental burnout in health workers : abstract. dis. ... cand. psychol. sciences: special. 19.00.03 "Labor psychology engineering psychology, ergonomics". Yaroslavl, 2004. 27 p.
5. Borisova M. V. Psychological determinants of mental burnout among educators : author. dis. ... cand. psychol. Sciences: special. 19.00.01 "Pedagogical Psychology". Yaroslavl, 2003, 28 p.
6. Bright D., Jones F. Stress. Theories, research, myths. St. Petersburg, Prime-EUROSNAK, 2003, 352 p.
7. Vodopyanova N. E. Psychodiagnosis of stress. St. Petersburg, Peter, 2009, 336 p.
8. Leonova A. B. A comprehensive strategy for the analysis of occupational stress : from diagnosis to prevention and correction // Psychological journal. 2004, № 2, Pp. 56–58.
9. Orel V. E. The study of the phenomenon of mental burnout in domestic and foreign psychology. Problems of general and organizational psychology. Yaroslavl, Thought, 2000, 234 p.
10. Pryazhnikov N. S., Pryazhnikova E. Y. Psychology of work and human dignity. Moscow, Academy, 2005, 480 p.
11. Psychology of health : a textbook for universities / ed. G. S. Nikiforova. St. Petersburg, Peter, 2006, 607 p.
12. Stress and post-stress disorders: personality and society / S. G. Sukiasyan, A. S. Tadevosyan, S. S. Chshmarityan, N. G. Manasyan. Erevan, Asogik, 2003, 348 p.
13. Formanyuk T. V. Emotional combustion syndrome as an indicator of teacher professional maladaptation // Questions of Psychology. Moscow, School-Press, 1994, № 6, Pp. 57–63.
14. Freidenberg G. Mental burnout. Moscow, PER SE, 1991, 675 p.

© Акимова М. О., 2020

УДК 316.6

ВЛИЯНИЕ ОСОЗНАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ НА ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Е. В. Берлинец, педагог-психолог

И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: g-evgeniya@mail.ru

Рассматриваются вопросы, связанные с определением и отстаиванием психологических границ личности. Дан обзор различных подходов к вопросу психологических границ. Представлен современный взгляд на проблему психологических границ в нашем обществе. Приведены примеры работы над осознанием психологических границ с целью гармоничного развития личности.

Ключевые слова: личность, психологические границы, гармоничное развитие.

INFLUENCE OF UNDERSTANDING PSYCHOLOGICAL BORDERS ON HARMONIOUS PERSONAL DEVELOPMENT

E. V. Berliner, psychologist

I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psychology), associate Professor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: g-evgeniya@mail.ru

This article discusses issues related to the definition and upholding of the psychological boundaries of a person. A review of various approaches to the issue of psychological boundaries is given. A modern view of the problem of psychological boundaries in our society is presented. Examples of work on awareness of psychological boundaries with the goal of harmonious development of the individual are given.

Keywords: personality, psychological boundaries, harmonious development.

Тема психологических границ личности важна и актуальна, поскольку человек не может жить в отрыве от социума и практически постоянно находится в окружение других людей. Для выстраивания эффективных комфортных обеим сторонам взаимодействий, необходимо понимать собственные психологические границы, и уметь принимать и уважать психологические границы второй стороны. Именно осознания психологических границ и умения экологично для себя и окружающих их отстаивать, на наш взгляд, способствует гармоничному развитию личности.

Раскроем этот вопрос и приведём примеры определений понятия «психологические границы», на которые будем опираться в дальнейшем.

С. Л. Рубинштейн в своей книге «Человек и мир» определяет человека во взаимоотношениях друг к другу [1]. Человек как абсолют, как «вещь в себе», как нечто обособленное и замкнутое в себе – это не человек, не человеческое существо и, более того, это вообще не существо, это нечто несуществующее – ничто. И рассматривает два направления взаимодей-

ствия человека: человек и бытие; человек и другой человек. Он рассматривал психологическое пространство как устойчивую характеристику личности. Личные границы определяют отношение человека к социуму в целом и отдельным личностям [1].

Развитие человека как личности, самоосознание помогает ему лучше узнать себя и самого и как следствие эффективнее выстраивать психологические границы.

Развитие человека как личности происходит в общем контексте его «жизненного пути» [1], который определяется как история «формирования и развития личности в определенном обществе, развитие человека как современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения», что накладывает свой отпечаток на формирование человека, его взглядов, предпочтений, желаний. От этого, в том числе, будут зависеть и границы, которые определенный человек выстраивает с окружающими его людьми и социумом в целом.

Если говорить в целом, С. Л. Рубинштейн в своей работе рассматривает место человека в мире [1]. И, на наш взгляд, от того как человек воспринимает и понимает свои психологические границы, насколько он умеет их обозначать и отстаивать, будет зависеть и его место в мире. Возможность быстро адаптироваться в изменяющейся среде и быть успешным, либо наоборот – избегать перемен и роста.

Есть мнение, что сама социальная ситуация развития, или шире – социальная среда, может быть стабильной или изменяющейся, что означает относительную стабильность и изменения в той социальной общности, в которой находится человек [2].

Вхождение на стадии ребенка как социального существа в жизнь этой общины предполагает прохождение трех фаз: адаптации к действующим в этой общности нормам, формам взаимодействия, деятельности; индивидуализации как удовлетворения «потребности индивида в максимальной персонализации» и интеграции личности в этой общности [2].

При этом если индивидуализация характеризуется поиском средств для обозначения своей индивидуальности, то интеграция «детерминируется противоречиями между сложившимся на предыдущей фазе стремлением субъекта быть идеально представленным своими особенностями и значимыми для него отличиями в общности и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые ей импонируют, соответствуют ее ценностям, способствуют успеху совместной деятельности и т. д.» [2].

Соответственно, если на этапе интеграции будут противоречия между желаниями, проявлениями человека и ценностями общности, то мы можем говорить о нарушении здесь психологических границ личности или группы лиц. Ведь человеку придется ущемлять себя и изменять, исходя из ценностей общности. В таком случае о гармоничном развитии личности и ее индивидуальности тоже не может быть речи.

На наш взгляд, необходимо стремиться к гармоничному сочетанию личности, во всех особенностях ее проявления и ценностей общности, не принуждающих личность ущемлять свои психологические границы.

Адаптация, индивидуализация, интеграция выступают как механизмы взаимодействия человека и общности, механизмы его социализации и личностного развития, которое происходит при разрешении возникающих в этом взаимодействии противоречий [3].

Личностное развитие человека соотносится с формированием его самосознания, образа «Я» («Я»-концепции, «Я»-системы), с изменением сферы потребностей и мотиваций, направленности как системы отношений, с развитием личностной рефлексии, механизма самооценки [3].

Психологические границы – это наши решения, обуславливающие поведение и взаимодействие с окружающими. Своего рода персональный кодекс, изменяющийся с течением времени и под влиянием обстоятельств [4].

К. Ясперс утверждал, что знание собственных границ вовсе не предполагает, что человек должен заставить других меняться. Человек знает свои границы и, не преступая чужих, проявляет заботу о себе самом.

В нашей статье мы будем опираться на понимание психологических границ, как на осознанное отделение своего «Я» от других и ощущение его пределов.

Психологические границы определяют человека, его взгляды, желания, мотивы и способы выстраивания взаимодействия с окружающими людьми. И если к физическим границам относится тело человека, то к психологическим – его ощущение и пространство, отделяющее человека от других людей. Личные границы помогают человеку понять, где его «Я», а где чужое, где его убеждения, эмоции, мысли, поступки, желания, а где чужие.

Личные границы имеют высокую ценность для личности, важно их чувствовать и при необходимости уметь обозначить и отстоять. Личные границы защищают внутренний мир человека от внешних посягательств.

Часто идет речь именно о нарушении личных границ, когда человек не умеет отстоять свои границы, например, отказать в просьбе другому, либо когда человек не учитывает и нарушает личные границы окружающих его людей.

Доверительные границы – это то расстояние, на которое человек готов подпустить другого. В норме доверительные границы меняются в зависимости от степени отношений с конкретным человеком или группой людей.

При этом есть две крайности. С одной стороны, категория людей, которые испытывают трудности «подпускать» людей в свое личное пространство. Они выстраивают очень жесткие и далекие личные границы. С другой стороны, люди, которые испытывают затруднения в понимании собственных границ, позволяют другим недопустимые реакции в свой адрес.

Через личные границы человек не только принимает чужую помощь, ресурсы, время, деньги, но и отдает. Личные границы дают возможность человеку ответить на два важных вопроса: «Что я считаю своим, и готов защищать?» и «За что я несу ответственность и буду контролировать?».

Главный признак здоровых границ – это их гибкость. Важно, чтобы личность:

- умела отдаляться от опасных или неприятных ситуаций, как минимум морально;
- в зависимости от ситуации принимать и отдавать ресурсы, адекватно использовать слова «да» и «нет»;
- умела комфортно и безопасно сближаться с людьми;
- могла учитывать, как свои собственные интересы, так и интересы других людей;

Восприятие психологических границ, в том числе, напрямую связано с самооценкой человека и его восприятием своего образа «Я».

Когда человек знает себя, он четко понимает, где про него, а где не про него. Соответственно, не происходит болезненных реакций в ситуациях, когда «не про него». Такого человека сложно сбить с толку. Человеку, знающему себя и свою ценность, невозможно навязать мнение или заставить делать что-то в ущерб себе. Таким образом, понимание себя, адекватная самооценка, а как следствие адекватное осознание своих психологических границ, способствуют развитию гармоничной личности.

При этом людям с заниженной самооценкой чаще всего свойственно позволять нарушать собственные границы. Такой человек считает себя недостаточно хорошим и поэтому, стремясь угодить, казаться лучше в чьих-то глазах, сам позволяет нарушать свои границы. Более того, ради похвалы и одобрения будет нарушать свои психологические границы сам лично.

Тем же, у кого самооценка «завышена» (другая сторона неадекватного самоощущения), свойственно чаще нарушать чужие границы. Ведь такой человек считает, что всегда прав. Считает себя намного лучше и достойнее остальных окружающих, поэтому зачастую даже не замечает, что нарушил чьи-нибудь психологические границы. При обращении внимания такого человека на факт нарушения чьих-то психологических границ не стоит ждать изменений в обращении. Скорее всего, человек с завышенной самооценкой так и не обратит внимание на то, что нарушены чужие границы.

Основная проблема вопроса психологических границ, как мы ее видим, состоит в нарушении гармоничного развития личности. Человек не осознающий, не воспринимающий адекватно своих психологических границ, не может реализовать в полной мере свой внутренний потенциал. Зацикливаясь на разного рода вмешательствах в психологические (личные границы), человек тратит много времени и сил, чтобы доказать, что это не так. Или же для того, чтобы добиться расположения и стать «хорошим», «удобным», «правильным».

Мы все уникальны, именно поэтому в нашей современности, в эпоху многозадачности, постоянных стрессовых ситуациях для гармоничного развития личности необходимо признавать и проявлять свою индивидуальность, а также индивидуальность других людей. Каждый понимает свои сильные стороны, внутренний потенциал, его допустимый предел. Человек, осознающий свой потенциал и свои психологические границы, может наиболее гармонично и эффективно реализовывать себя. Экологично расширять границы в допустимом для себя направлении, или же наоборот, самостоятельно ограничивать вмешательство в них.

При реализации психологической практики с клиентами на базе «Академии трансформационных психотехнологий», мы отметили следующее. В рамках работы над запросами (в течение года таких обращений в среднем 30 каждый месяц), связанными с психологическими границами, зачастую человек не осознает нарушение своих границ. Соответственно не может выстроить и отстоять свои интересы, и как следствие копит в себе «негатив». Все это может оказывать влияние на личность, мы же хотим помочь выстроить ее гармоничное развитие.

На данный момент разработано множество упражнений и техник: направленных на исследование текущей осознанности своих психологических границ; на формирование умений их выстраивать с разными представителями общности, отстаивать экологично для себя и окружающих.

Приведу пример одного из упражнений, которое мы применяем на практике. Упражнение «Карта моей жизни» помогает личности понять свои отношения с психологическими границами, а значит и с другими людьми.

Его можно использовать на исследовательском этапе, так как данное упражнение наглядно показывает человеку, как обстоят его дела с психологическими границами на данный момент. Человеку предлагается изобразить свою жизнь в виде карты, где он сам и окружающие его люди – это страны. Разного размера и разного отношения. С кем-то общие границы, с кем-то нет, с кем-то упрощенный визовый режим, с кем-то усложненный. После изображения «карты жизни» на данный момент, мы предлагаем человеку вспомнить, какими были границы пять лет назад.

Затем, погружая в рефлекссию через эффективные вопросы, создаем условия для анализа своих изображенных границ. Один из частых выводов: как границы участников кто-то пытается захватить и отвоевать, так и они сами в отношении кого-то проявляют те же самые «захватческие» меры.

Когда человек осознает основные закономерности выстраивания своих психологических границ, ему становилось проще понять, куда стремиться. Нужно ли учиться защищать или нужно учиться жить в мире и не нападать. Нужно ли учиться строить взаимоотношения или необходимо взять паузу и переосмыслить все в одиночестве.

Так же есть упражнения для исследования различных видов психологических границ – телесных, границ ценностей, доверия, проявлений и открытости между отдельными людьми (ребенком и взрослым, мужем и женой и т. д.) или отдельными части семейной системы.

Каждое упражнение наглядно даёт возможность человеку увидеть, в каком направлении необходимо поработать с психологическими границами, тем самым гармонизируя себя и свою жизнь.

Далее на формирующем этапе в упражнениях мы отрабатываем то, что человек для себя обозначил. При этом данный этап будет не возможен без осознания текущей ситуации.

После такого результата (а осознание – это уже результат), тема психологических границ для человека раскрывается иначе: происходит переосмысление, и он начинает выстраивать отношения и с другими людьми с учетом «нового знания» себя, своей многогранной личности.

Таким образом, не смотря на широкое обсуждение многими авторами вопроса психологических границ, мы считаем, что необходимо расширять условия для практической работы, ведущей к осознанию этой части восприятия своего образа «Я» с целью гармоничного развития личности.

Библиографические ссылки

1. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб. : Питер, 2003. 508 с.
2. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Основы теоретической психологии. М., 1998. 528 с.
3. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. М. : АСТ, 2015. 656 с.
4. Миллер Дж., Ламберт В. Личные границы. Как их устанавливать и отстаивать. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 272 с.

References

1. Rubinstein S. L. Man and the world. St. Petersburg, Peter, 2003, 508 p.
2. Fundamentals of theoretical psychology / A. V. Petrovsky and M. G. Yaroshevsky. Moscow, 1998, 528 p.
3. Human psychology from birth to death / ed. by A. A. Rean. Moscow, AST Publishing House, 2015, 656 p.
4. Miller J. Lambert V. Personal boundaries. How to install and defend them. Moscow, Mann, Ivanov and Ferber, 2019, 272 p.

© Берлинец Е. В., Марина И. Е., 2020

УДК 159.96

ОПТИМИЗАЦИЯ НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ЛИЧНОСТИ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПОМОЩЬЮ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЛАКСАЦИИ

И. В. Гудовский, кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: igud@mail.ru

За последние годы отмечается чрезмерное возрастание темпа жизни, наряду с которым возросла и психоэмоциональная нагрузка на нервную систему человека, преодоление которой возможно посредством методов релаксации.

Ключевые слова: личность, психические состояния, трудовая деятельность, релаксация.

OPTIMIZATION OF ADVERSE PSYCHOLOGICAL STATES OF PERSONALITY IN LABOR ACTIVITY BY USING THE METHODS OF PSYCHOLOGICAL RELAXATION

I. V. Gudovsky, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: igud@mail.ru

In recent years, there has been an excessive increase in the pace of life, along with which the psychoemotional load on the human nervous system has also increased, which can be overcome through relaxation methods.

Keywords: personality, mental states, labor activity, relaxation.

Традиционно выделяются два вида психорегуляции: саморегуляция и гетерорегуляция. Саморегуляция – это воздействие человека на самого себя с помощью специальных физических упражнений, а также слов, фраз, мысленных образов, представлений и воображения. Другими словами, для осуществления саморегуляции человек может использовать три пути: изменение тонуса скелетных мышц и дыхания; активное включение представлений и чувственных образов; использование программирующей и регулирующей роли слова [1]. Что же касается гетерорегуляции, то она подразумевает участие в психорегулирующем процессе внешних сил, к примеру, тренера, или инструктора, и может включать в себя такие процедуры, как беседа, убеждение, внушение, приказ.

Релаксация представляет собой процесс уменьшения напряжения, обретение состояния покоя, расслабленности после сильных переживаний или физических усилий. Релаксация может быть произвольной (расслабленность при отходе ко сну) и непроизвольной, вызываемой путем принятия спокойной позы, представления состояний, обычно соответствующих покою, расслаблению мышц, вовлеченных в различные виды активности.

И. М. Кондаков, описывая в своем психологическом словаре феномен релаксации, указывает, что «в целом ряде случаев релаксация оказывается необходимой, и разрабатываются специальные приемы ее обеспечения». Так, частичная или периодическая релаксация –

непрерывное условие всякой спортивной тренировки; релаксация мышц речевого аппарата необходима для логопедических корректирующих упражнений; общая релаксация – обязательная стадия самогипноза и т. д. В последние годы для обеспечения наступления релаксации широко применяются разнообразные варианты биологической обратной связи [2, с. 127].

Г. Бенсон, описывая понятие релаксации указывает, что в научной литературе в меньшей степени представлена противоположная по направленности совокупность закономерных регуляторных сдвигов, призванных нейтрализовать, уравновесить изменения в организме, вызванные острым стрессом. Основой для выделения релаксации в качестве самостоятельного адаптационного процесса послужило изучение функционального состояния людей во время медитации [3, с. 56].

Как указывает Дж. Гринберг, медитация очень популярна и доступна в освоении, она является одной из наиболее изученных техник релаксации. Исследования подтвердили влияние медитации на физиологическое и психологическое состояние [4]. Отметим некоторые общепризнанные эффекты медитации. Физиологические эффекты медитации были обнаружены в процессе изучения индийских йогов и мастеров дзэн. В ходе исследований было обнаружено, что индийские йоги могут контролировать биение своего сердца и замедлять дыхание (до шести вдохов в минуту), на 70 % снижать электрическую активность своей кожи (показатель кожно-гальванической реакции), а их мозг начинает вырабатывать преимущественно альфа-волны.

Кожно-гальваническая реакция – способность кожи вырабатывать электрический заряд – у практикующих медитацию отличается от реакции тех, кто ею не занимается. Чем слабее электрический заряд, тем меньшему стрессу подвергается человек. Эти открытия привели ученых к следующему выводу: люди, практикующие медитацию, лучше справляются со стрессом, а их автономная нервная система более стабильна [5].

Итак, было доказано, что медитация положительно сказывается на повышенном артериальном давлении, предотвращает перенапряжение, устраняет болевые ощущения. Кроме того, доказано, что люди, занимающиеся медитацией, реже обращаются в службы здравоохранения. Множество исследований подтвердили тот факт, что люди, занимающиеся медитацией, обладают более крепким психологическим здоровьем, чем остальные [6].

Важным открытием явилось то, что тревожность можно снизить, обучив людей медитации. Разные исследования показали, что тревожность – будь то черта характера или состояние – снижается после некоторого времени занятия медитацией [5; 6].

Кроме снижения тревожности, ученые обнаружили, что медитация способствует установлению внутреннего локуса контроля, более успешной самореализации, более позитивному восприятию стрессоров, улучшению сна, снижению потребности в курении, избавлению от головных болей и позитивному состоянию психического здоровья в целом.

Н. К. Зиналиева, А. Е. Нартова в своем исследовании о влиянии релаксационных методик на психологическое состояние человека указывают, поскольку во все времена люди стремились найти мир и покой внутри себя, обучение навыкам релаксации – это возможность качественно изменить свою жизнь, войти в гармонию с природой и с самим собой [7]. Исследователи указывают, что в настоящее время существует множество методов и приемов регуляции психологического состояния организма: медитация, аутотренинг, мышечная релаксация, релаксационное дыхание и пр. При этом, по мнению исследователей, при всех формах медитации, равно как и при аутотренинге наступает глубокая мышечная релаксация, которая в случае прогрессивной релаксации и аутотренинга является непосредственной целью (посредством внушения), а при медитации достигается автоматически [7]. Именно поэтому нередко перечисленные методики объединяются понятием «техники расслабления», что, однако, является поверхностным термином, так как по другим признакам эти техники имеют существенные отличия.

И. Е. Марина в своих работах рассматривает особенности проведения сеансов релаксации и достигаемые в ходе такой работы эффекты. Автор указывает, что сеанс релаксации

предполагает построение антистрессовой стратегии, для чего применяется использование специального алгоритма, где релаксация рассматривается как произвольное расслабление, осуществляемое путем взаимодействия «психолог – клиент», направленное как на профилактику, так и на снятие стресса [8].

И. Е. Марина также подчеркивает, что к релаксационным мероприятиям можно отнести как дыхательные техники, аутотренинг, визуализацию и медитативные техники, так и упражнения, позволяющие управлять тонусом мышц [8]. Каждый из этих методов можно использовать в виде самовоздействия при самостоятельном расслаблении. Сеанс релаксации определяется как цикл телесно-ориентированных операций, имеющих свою преемственность и позволяющих тренеру при установлении рапорта, создавать условия для изменения психофизиологического состояния клиента.

Особое значение в релаксационных техниках приобретает процесс дыхания. Дыхание как одна из функций организма играет важную роль в повышении эмоциональной устойчивости личности, укреплении иммунитета. Кислород необходим для деятельности множества окислительно-восстановительных процессов, в результате которых выделяется энергия и обеспечивается жизнедеятельность человека. Дыхание, как отмечает В. И. Дубровский, – это единый процесс, осуществляемый целостным организмом и состоящий из трех частей:

- 1) внешнего дыхания функцией;
- 2) переноса газов;
- 3) внутреннего (тканевого дыхания) [9].

Количество употребленного кислорода непосредственно влияет на работоспособность человека. Как отмечает М. Г. Ишмухаметов, под влиянием физических и специальных дыхательных упражнений улучшаются вентиляция и кровоснабжение легких и происходит повышение общей невосприимчивости организма к вредным воздействиям окружающей среды [10].

Также среди релаксационных методов и техник выделяют такие как аутогенная тренировка (И. Г. Шульц), в основе которой лежит использование приемов самовнушения. Реализация самовнушений происходит путем повторения вербальных формулировок в виде самоприказов – так называемых формул самовнушения – и оперирования ими в соответствии с заданной целью [11].

Идеомоторную тренировку А. Б. Леоновой также можно отнести к группе релаксационных методов воздействия. Основу идеомоторной тренировки составляет исходный эффект реального и воображаемого движения, но только в том случае, если воображаемый двигательный акт был ранее освоен в реальности. Приемами ИТ являются упражнения по мысленному воспроизведению освоенных ранее двигательных актов – образы движения, при этом интенсивное повторение мысленно выполненного движения способствует стабилизации и закреплению навыков [12].

Необходимо остановиться на тех ошибках, которые возникают в результате обобщения информации, касающейся техник релаксации. Например, если мы излагаем данные о медитации, то нужно иметь в виду, что существуют разные типы медитации, которые, соответственно, оказывают разное влияние. Зачастую уровень мотивации субъекта, а также опыт практикования релаксационных техник сказывается на результатах.

Ю. В. Карпухина, А. А. Тарасова, изучая воздействие физической нагрузки и релаксации на работоспособность головного мозга выявили, что физические упражнения и в особенности релаксация в большей степени влияют на протекание нервных процессов в анализирующих системах головного мозга. Результатом исследования явилось заключение о том, что физические упражнения и релаксация улучшают состояние работоспособности головного мозга и их можно рекомендовать как эффективное средство для снятия нервного напряжения [13].

Н. Л. Тонконоженко, Г. В. Клиточенко при изучении сравнительной эффективности применения методик релаксации и биологической обратной связи при коррекции синдрома

гиперактивности с дефицитом внимания указывают, что при релаксации возникает трофотропное (гипомета-болическое) состояние, которое опосредуется парасимпатической нервной системой и характеризуется снижением психофизиологической реактивности. При длительной релаксации происходит снижение повышенной активности лимбической и гипоталамической областей, сопровождающееся уменьшением уровня тревожности, психологической и физиологической реакции на стрессовое воздействие [14]. Анализ данных, полученных в ходе проведенного нейрофизиологического обследования детей с нарушением внимания, прошедших коррекционные мероприятия при помощи курса традиционной релаксации, а также при помощи методики биологической обратной связи, позволил прийти к выводу о том, что обе методики имеют достаточно высокую эффективность. Однако использование методики БОС, продемонстрировало более выраженную положительную динамику показателей биоэлектрической активности головного мозга детей [14].

Другие исследователи (А. С. Янина, Л. В. Капилевич) при исследовании влияния медитативной техники релаксации на электрическую активность мозга пришли к выводу о том, что медитативная техника релаксации модулирует структуру электрической активности головного мозга. Прежде всего, это проявляется в активации медленных ритмов (дельта- и тета-диапазона) во всех отведениях. Сильнее всего этот эффект выражен у опытных лиц, у начинающих – гораздо слабее, а со стороны тета-ритма в группе начинающих наблюдается снижение тета-активности. Одновременно у начинающих наблюдается усиление активности альфа-диапазона в центральной и затылочной областях, а также бета-диапазона – в центральной и височной областях. У средней группы данный эффект не выражен, а у профессионалов активность альфа- и бета диапазона, напротив, снижается [15].

На основе проведенного анализа научных источников можем отметить, что релаксация представляет собой достижение состояния покоя, связанное с расслаблением мышц тела, которое даёт возможность обрести внутреннее успокоение и избавиться от усталости, подготовить организм и сознание к последующей активной деятельности. Кроме того, находясь в таком состоянии, человек может решать задачи, связанные с самонастройкой, преодолением неуверенности, страха, концентрацией внимания и т. п. Сеанс релаксации представляет собой средство управления психоэмоциональным, в том числе физическим состоянием человека, которое специалист использует во время сеанса – профессионального взаимодействия. Релаксацию как таковую многие специалисты считают неотъемлемой частью медитации. Медитация – высокоэффективный способ управления стрессом, а также источник позитивных эмоций у человека. Сеансы релаксации позволяют добиться следующих положительных результатов:

- снятие мышечного и психоэмоционального напряжения, достижение состояния релаксации и душевного равновесия;
- активация различных функций центральной нервной системы за счет создания обогащенной мультисенсорной среды;
- стимуляция ослабленных сенсорных функций (зрение, осязание, слух и т. д.);
- развитие двигательных функций;
- создание положительного эмоционального фона, повышение мотивации к деятельности.

Все перечисленные эффекты релаксации в своей совокупности приводят к тому, что организм избавляется от хронического напряжения и получает доступ к новым ресурсам для самовосстановления. При этом сам процесс глубокого мышечного и ментального расслабления благотворно влияет на вегетативную нервную систему, регулирующую деятельность внутренних органов.

Авторы, занимающиеся вопросами саморегуляции [16], описывают такие пути воздействия человека на самого себя методом принятия установок, управления образами, мышечным тонусом и дыханием, что предполагает использование упражнений для применения данных способов самовоздействия [17].

В процессе профессиональной деятельности в течение трудового дня неизбежны моменты, когда психоэмоциональное состояние может существенно меняться, и тогда требуется сознательная его регуляция. В одном случае этот уровень может понизиться до апатии и безразличия, в другом – вызовет серьёзное нервное напряжение, ведущее к эмоциональным скачкам, появлению раздражительности и нервным срывам. Тревога, страх, злость и другие отрицательные эмоции могут вызвать различные неблагоприятные проявления психического состояния (неуверенность, гнев, обиду) что безусловно, приведёт к ослаблению двигательных импульсов, закреплению и скованности движений, уменьшит их амплитуду и плавность.

На начальных этапах обучения, упражнения с использованием методов психологической релаксации необходимо проводить в удобной комфортной позе. Существуют классические позы для сеансов релаксации:

1) поза «кучера на дрожжах»: человек располагается ближе к краю стула, уже согнувшись, локтями и предплечьями опирается на колени, кисти при этом свисают, ноги удобно расставлены, голова опущена, глаза могут быть закрыты по началу;

2) «пассивная поза» (поза полулежа в кресле): человек сидит в мягком кресле с отклоненной высокой спинкой, голова и спина удобно соприкасаются со спинкой кресла; руки расслаблены, находятся на подлокотниках или бедрах; голени по отношению к бедрам располагаются несколько под тупым углом так, чтобы стопы плотно соприкасались с полом; носки повернуты внутрь;

3) поза лежа: человек лежит на кушетке (кровати, постели, коврик) под шейный отдел позвоночника и коленные суставы можно поместить небольшие валики; руки вдоль туловища, несколько согнуты ладонями вниз; ноги вытянуты и разведены носками наружу;

4) поза стоя («стояние столбом»): колени согнуты так, что невидимая прямая линия соединяет зрительно глаз-колени-носок каждой ноги в вертикальном положении; вес тела равномерно распределяется на носок каждой ноги, пятку и центр подошвы; таз немного выдвинут вперед, ягодицы слегка сжаты, спина прямая, руки вдоль туловища, кисти расслаблены, полусогнуты; голова, подбородок соприкасается с грудью [8].

Обучение методам саморегуляции можно проводить как в индивидуальной форме, так и в групповой (10–20 человек), с разными возрастными категориями, с однородными специальностями, разного пола. Занятия по релаксации должны проводиться регулярно, не менее 1–2 раз в неделю.

Приобретая практический опыт релаксационных упражнений, для получения состояния расслабленности, тяжести, тепла как отдельных групп мышц, так и одновременно всей мышечной системы, релаксационные мероприятия необходимо постепенно научиться проводить в любой, в том числе, и самой неудобной позе. Это необходимо для того, чтобы в дальнейшем распространять свой опыт релаксации на повседневные ситуации профессиональной деятельности.

Н. Рудаков указывает, что в рамках сеансов релаксации очень важен психологический настрой на выполнение какой-либо деятельности. В темпе текущих дел в рамках профессиональной деятельности, когда настроение и активность могут мгновенно поменяться с плюса на минус, бывает весьма затруднительно заставить себя начать совершать какие-то действия, которые требуют четкой регламентации и аккуратности. В особенной степени подобного рода трудности ярче проявляются у более пожилых работников, которые нередко характеризуются также проявлениями физического недомогания и плохого самочувствия.

При этом стоит отметить, что практически все эти проявления нервно-психической активности поддаются сознательному контролю и регуляции. Н. Рудаков отмечает самым действенным методом сознательного контроля психического состояния такую релаксационную технику, как психорегулирующая тренировка, которая, однако, требует серьёзных волевых усилий. Данная релаксационная техника направлена на тренировку своих рефлексов и созна-

ния. Для того чтобы успех был абсолютным, нужна постоянная заинтересованность в этом процессе, вера в свои возможности, искреннее желание научиться управлять своим состоянием [18].

В рамках трудовой деятельности для всех возрастных категорий сотрудников имеются простейшие упражнения по методу Джекобсона, которые способны давать возможность для достижения релаксационного эффекта. Так, например, одним из вариантов релаксационных техник по методу Джекобсона является поочередное напряжение и расслабление мышц. Так, участникам сеанса релаксации рекомендуется одеться в лёгкую, не сковывающую движений одежду, снять все аксессуары, которые могут помешать процессу расслабления, в положении сидя расположиться максимально удобно. Участникам предлагается вытянуть руки, растопырив пальцы, затем сжать руки в кулаки, после чего разжать. После такой тренировки необходимо встряхнуть руки, потянуться всем телом, не торопясь вернуться в исходное положение. Во время сеанса релаксации важно чувствовать удовольствие от совершаемых движений, фиксируя возникающие ощущения. После этого, участникам релаксационного сеанса предлагается слегка напрячь мышцы тела, начиная с рук, потом – подключая мышцы спины, груди, живота, ног. Напряжение мышц не должно быть сильным, но всё тело слегка напряжено, после чего предлагается расслабить мышцы. Для этого необходимо сделать несколько встряхивающих движений руками, ногами. Мышцы лица тоже следует расслабить, поскольку чем больше устраняется напряжение отдельных мышц, тем выше эффект, связанный со снятием избыточной нервной активности. Упражнения состоят из последовательного напряжения и расслабления разных групп мышц, что приводит к общему успокоению.

Одним из наиболее распространенных релаксационных методов можно назвать медитацию, целью которой является овладение собственным вниманием и контролем над ним. Медитация позволяет развивать умение концентрироваться на выбранном предмете, быть в центре происходящих событий. В рамках проведения техники медитации используются два основных приема:

- раскрытие сознания
- концентрация внимания.

Прием раскрытия сознания подразумевает развитие безоценочного отношения: принятие всех внутренних и внешних стимуляций, чтобы проникнуть в сознание, не используя эти стимулы по отдельности. Прием концентрации внимания заключается в сосредоточении внимания на объекте (например, пятно на потолке) или на повторении произносимых слов или фраз.

При организации медитации, подразумевающей концентрацию внимания на объекте, в центр комнаты помещается какой-либо предмет, который необходимо расположить так, чтобы он находился не ниже талии того, кто будет практиковать технику медитации. При выполнении техники респонденту необходимо смотреть на объект в течение пяти секунд. За объектом (и в поле зрения) наверняка находятся другие объекты (стена, окно, стол или какой-нибудь плакат), однако, несмотря на очевидное присутствие этих раздражителей, респонденту необходимо концентрировать внимание только на объекте. Так, объект, на котором человек пытается сконцентрироваться, является *фигурой*, а остальные объекты, попадающие в поле зрения, являются *фоном*. Так, концентрация внимания подразумевает сосредоточение на фигуре и игнорирование фона.

Прием раскрытия сознания реализуется через стирание границ между фигурой и фоном [4].

Медитацию следует по возможности использовать в психорегулирующих тренировках. Наиболее приемлемой для людей, находящихся на пороге или уже вступивших в «третий возраст», является сидячая медитация. Для ее проведения необходимо сесть на небольшую подушку, скрестить ноги «по-турецки» и подложить под колени две другие подушки. Эта поза позволяет длительное время находиться в неподвижном положении, не нарушая при этом кровообращение в теле. Руки либо свободно лежат на коленях так, что пальцы слегка

соприкасались, либо кисти рук соединяются пальцами и располагаются чуть ниже пупка в точке, которую японцы называют «танден» (или «хара»), – энергетическом и духовном центре человека. Взгляд должен быть рассеянным, как бы направленным в бесконечность, зрительные мышцы не должны напрягаться. Далее необходимо сосредоточиться на правильном дыхании: следует применять нижнее дыхание или дыхание с задержкой. В последнем случае вдох необходимо делать достаточно глубоким, выдох, длительным, примерно в два раза продолжительнее вдоха. Например, вдох делается на счёт 1-2, задержка, выдох на счёт 1-4, при вдохе на 1-3 задержка, выдох на 1-6 и т. д. Необходимо подчеркнуть, что без использования правильного дыхания психорегулирующие упражнения не принесут желаемого результата, под которым подразумевается расслабление тела и успокоение сознания. Это, в свою очередь, обеспечивает готовность организма к дальнейшим активным умственным и физическим действиям. При регулярных занятиях процесс психорегуляции становится всё более совершенным, так как совершенствуются и оттачиваются все элементы самоуправления, и в конечном счёте этот процесс можно довести до автоматизма, что в свою очередь, приводит к возможности предупреждать нарушения психоэмоционального состояния, исключать негативные моменты ещё до их появления. Важно понимать, что все упражнения, связанные с психорегуляцией, необходимо выполнять осмысленно, с непоколебимой уверенностью в их важности и целесообразности. Выполняемые пассивно, эти упражнения теряют эффективность и изначальные смысл и цель [18].

А. А. Орлова раскрывает особенности техники выполнения эмбрионального (брюшного) дыхания [19]. Перед выполнением упражнения участникам релаксационного сеанса необходимо принять удобную позу, после чего произвести медленный, плавный вдох через нос, при этом живот должен надуваться выпячиваться. Затем следует медленный глубокий выдох, при этом в конце живот втягивается в внутрь (поначалу можно надавливать на него руками). При наличии у человека сердечно-сосудистых, легочных расстройств (гипертоническая болезнь, ИБС, пост-инфарктные, постинсультные состояния, и др.) мероприятия саморегуляции проводить обязательно, но с большей осторожностью, контролем за глубиной и частотой дыхания. Эмбриональное дыхание может сочетаться и с *грудным* дыханием, когда вдох животом продолжается вдохом легких. При этом грудная клетка расширяется, межреберные промежутки увеличиваются, после чего грудная клетка поднимается, при этом приподнимаются незаметно и ключицы, лопатки; легочная ткань, в том числе и верхушки легких, наполняется воздушными массами. На выдохе грудная клетка в обратном порядке последовательно опускается, сужается, уменьшаются межреберные промежутки, живот втягивается в себя глубоко. Первоначально могут возникать какие-либо неприятные ощущения (головокружение, общая слабость и др.). В таком случае интенсивность выполнения упражнения рекомендуется снизить, но продолжать выполнять его систематически [19].

С. И. Съедин приводит пример проведения техники дыхания при самогипнозе [20]. Для этого необходимо в любой позе успокоиться, расслабиться и насколько возможно, выровнять дыхание, закрыв при этом глаза, хотя в дальнейшем при выполнении упражнения глаза могут быть и открытые. Сделать глубокий, спокойный *ускоренный* вдох. На последующем глубоком, спокойном уже *медленном* выдохе мысленно необходимо произнести специально заготовленные фразы, представляющие собой установки, приказы на снятие напряжения с различных групп мышц.

С правильным дыханием могут успешно сочетаться большинство психотерапевтических упражнений, направленных на релаксацию, расслабление зажатых, спазмированных, угнетенных мышечных групп. Осознанное, целенаправленное использование релаксационного дыхания в повседневных жизненных условиях дает возможность человеку, находящемуся в стрессовых ситуациях и условиях использовать натренированное дыхание за более короткие промежутки времени. При этом через релаксированное состояние всей мышечной системы организм получает необходимый энергетический заряд из своих глубоких подсозна-

тельных резервов, что дает возможность восстановить необходимый уровень работоспособности в профессиональной деятельности и снизить влияние неблагоприятных психических состояний (при наличии явлений астенизации, раздражительности, усталости, ухудшения самочувствия и настроения и т. д.).

Таким образом, по итогам проведенного анализа, для оказания профессиональной психологической помощи, направленной на оптимизацию неблагоприятных психических состояний, целесообразно использовать различные методы релаксации, объединенные в комплекс релаксационных мер и приемов, направленных на управление собственным психоэмоциональным, как следствие, физическим состоянием (саморегуляцию). Осознав в процессе практических систематических занятий релаксационными техниками на физическом уровне чувство мышечной расслабленности, в дальнейшем без приложения физических усилий работники могут добиться состояния релаксации практически в любой профессиональной ситуации, когда это является необходимым. Релаксационные мероприятия должны проводиться в обязательном порядке систематически как под руководством специалиста (на первоначальном этапе), так и *самостоятельно* дома и в условиях профессиональной деятельности для формирования навыка расслабления.

При реализации сеанса релаксации используется алгоритм, включающий в себя совокупность методов воздействия психологом на психоэмоциональное, и как следствие, физическое состояние клиента. Систематические занятия, направленные на отработку навыков релаксации, будут способствовать процессу преодоления неблагоприятных психологических состояний, повышать уровень стрессоустойчивости сотрудников, что позволит повлиять на степень профессиональной компетентности сотрудника.

Библиографические ссылки

1. Релаксация по правилам науки // Социальная защита. 2012. № 11 (245); Соционимия (социальная работа). 2012. № 11. С. 87–88.
2. Кондаков И. М. Психологический словарь. М., 2000.
3. Бенсон Г. Чудо релаксации. М., 2004.
4. Гринберг Дж. Управление стрессом : монография [пер. с англ. Л. Гительман, М. Потаповой]. СПб. : Питер, 2004. 495 с.
5. Лысенко В. Медитация в буддизме // Индийская философия : энцикл. / отв. ред. М. Т. Степанянц ; Ин-т философии РАН. М. : Вост. лит., 2009. С. 529–535.
6. Берзин А. Методы медитации [Электронный ресурс] // Буддийская библиотека д-ра Александра Берзина. URL: http://www.berzinarchives.com/web/ru/archives/sutra/level1_getting_started/approaching_study_meditation/meditation_methods/transcript.html (дата обращения: 10.03.2020).
7. Зиналиева Н. К., Тайсаева С. Б. Релаксационные упражнения как условие снижения тревожности у студентов-психологов // Проблемы и инновации современного общества : III Междунар. науч.-практ. конф. Астрахань, 2011.
8. Марина И. Е. Сеанс релаксации как технология оказания профессиональной психологической помощи // Вестник Челяб. гос. пед. ун-та. 2013. № 6. С. 116–122.
9. Дубровский В. И. Спортивная медицина. М. : Владос, 2002.
10. Ишмухаметов М. Г. Дыхательная гимнастика и самомассаж на третьем уроке. I–IV классы // Физическая культура в школе. 2010. № 3. С. 41–45.
11. Шульц И. Г. Аутогенная тренировка : пер. с нем. М. : Медицина, 1985. 32 с.
12. Леонова А. В. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний // Психологический журнал. 1988. Т. 10, № 3. С. 43–52.
13. Карпухина Ю. В., Тарасова А. А. Воздействие физической нагрузки и релаксации на работоспособность головного мозга [Электронный ресурс] // ППМБПФВС. 2009. № 8.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-fizicheskoy-nagruzki-i-relaksatsii-na-rabotosposobnost-golovnog-mozga> (дата обращения: 10.03.2020).

14. Тонконоженко Н. Л., Клиточенко Г. В. Сравнительная эффективность применения методик релаксации и биологической обратной связи при коррекции синдрома гиперактивности с дефицитом внимания // Вестник Волгоград. гос. мед. ун-та. 2009. № 2 (30). С. 43–45.

15. Янина А. С., Капилевич Л. В. Влияние медитативной техники релаксации на электрическую активность мозга и состояние гемодинамики в сонных артериях // Вестник Том. гос. ун-та. 2015. № 400. С. 305–308.

16. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе: развитие и реализация новых возможностей. СПб. : Речь, 2006. С. 211–215.

17. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2012. С. 161–186.

18. Рудаков Н. Анатомия релаксации // Чудеса и приключения. 2018. № 10. С. 22–25.

19. Орлова А. А. Психическая саморегуляция и стресс // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 2015. № 1. С. 85–89.

20. Съедин С. И. Некоторые пути преодоления негативного влияния стрессовых ситуаций на состояние психологического здоровья // Мир психологии. 2002. № 4. С. 235–245.

References

1. Relaxation according to the rules of science // Social protection. 2012. № 11 (245); Socionomy (social work). 2012. No. 11. Pp. 87–88.

2. Kondakov I. M. Psychological dictionary. M., 2000.

3. Benson G. Miracle of relaxation. M., 2004.

4. Grinberg J. Stress management : monograph [translated from English by L. Gitelman, M. Potapova]. St. Petersburg, Piter, 2004, 495 p.

5. Lysenko V. Meditation in Buddhism // Indian philosophy: encyclopedia / ed. by M. T. Stepanyants ; Institute of philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, East lit., 2009, Pp. 529–535.

6. Berzin A. Methods of meditation [Electronic resource] // Buddhist library of Dr. Alexander Berzin. URL: http://www.berzinarchives.com/web/ru/archives/sutra/level_1_getting_started/approaching_study_meditation/meditation_methods/transcript.html (date of visit: 10.03.2020).

7. Zinalieva N. K., Taisaeva S. B. Relaxation exercises as a condition for reducing anxiety in psychology students // Problems and innovations of modern society: III Intern. scientific and practical conf. Astrakhan, 2011.

8. Marina I. E. Relaxation session as a technology for providing professional psychological assistance // Bulletin of the Chelyabinsk state pedagogical university. 2013. No. 6, Pp. 116–122.

9. Dubrovsky V. I. Sports medicine. Moscow, Vlados, 2002.

10. Ishmukhametov M. G. Respiratory gymnastics and self-massage in the third lesson. I–IV classes // Physical culture in school. 2010, No. 3, Pp. 41–45.

11. Shultz I. G. Autogenic training: Per. s nem. – M.: Me ditsina, 1985, 32 p.

12. Leonova A. B. Psychological self-regulation and prevention of adverse functional States // Psychological journal. 1988, Vol. 10, No. 3, Pp. 43–52.

13. Karpukhina Yu. V., Tarasova A. A. Impact of physical activity and relaxation on the performance of the brain [Electronic resource] // PPMBPFVS. 2009. No. 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozdeystvie-fizicheskoy-nagruzki-i-relaksatsii-na-rabotosposobnost-golovnog-mozga> (date of visit: 10.03.2020).

14. Tonkonozhenko N. L., Klitochenko G. V. Comparative effectiveness of relaxation and biofeedback techniques in correcting attention deficit hyperactivity disorder // Bulletin of Volgograd state medical university. 2009, No. 2 (30), Pp. 43–45.

15. Yanina A. S., Kapilevich L. V. Influence of meditative relaxation techniques on the electrical activity of the brain and the state of hemodynamics in the carotid arteries // Bulletin of Tomsk State University. 2015, No. 400, Pp. 305–308.
16. Stishenok I. V. Self-confidence Training: development and implementation of new opportunities. St. Petersburg, Rech, 2006, Pp. 211–215.
17. Scherbatykh Yu. V. Psychology of stress and methods of correction. St. Petersburg, Peter, 2012. Pp. 161–186.
18. Rudakov N. Anatomy of relaxation // Miracles and adventures. 2018, No. 10, Pp. 22–25.
19. Orlova A. A. Mental self-regulation and stress // Bulletin of psychosocial and correctional rehabilitation work. 2015, No. 1, Pp. 85–89.
20. Syedin S. I. Some ways to overcome the negative impact of stressful situations on the state of psychological health // The world of psychology. 2002, No. 4, Pp. 235–245

© Гудовский И. В., 2020

УДК 159.97

ПСИХОПРОФИЛАКТИКА НАРУШЕНИЙ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

Е. В. Котова, кандидат психологических наук, доцент

Московский государственный гуманитарно-экономический университет
Российская Федерация, г. Москва, ул. Лосиноостровская, 49
E-mail: kotova.elena2014@mail.ru

Представлено описание таких нарушений психического здоровья как: неврастения и синдром хронической усталости; описаны направления и содержание психопрофилактической работы, которая может быть реализована в условиях нейрофизиологических лабораторий, разрабатывающих и реализующих программы продуктивной саморегуляции.

Ключевые слова: неврастения, синдром хронической усталости, критерии синдрома, лечение, профилактика, ароматерапия, музыкатерапия, нейрофизиологические лаборатории.

PSYCHOPROPHYLAXIS OF MENTAL HEALTH DISORDERS

E. V. Kotova, Cand. of Sciences (Psychology), associate Professor

Moscow State Humanities and Economics University
49, Losinoostrovskaya Str., Moscow, Russian Federation
E-mail: kotova.elena2014@mail.ru

This article presents the description of such mental health disorders as: neurasthenia and chronic fatigue syndrome; describes the purpose and content of psychoprophylactic work that can be implemented in the conditions of neurophysiological laboratories that develop and implement programs of productive self-regulation.

Keywords: neurasthenia, chronic fatigue syndrome, syndrome criteria, treatment, prevention, aromatherapy, music therapy, neurophysiological laboratories.

Спектр нарушений психического здоровья чрезвычайно многообразен. В данной статье мы рассмотрим лишь несколько из них в контексте проблемы своевременной и эффективной психопрофилактики.

В начале XX века в Европе появилась новая болезнь: неврастения – «расшатанные нервы», «ненормальная возбудимость», «нездоровое поведение», отягощенные раздражительностью, усталостью, депрессивными настроениями. Диагноз был столь распространен, что З. Фрейд писал в одном из своих писем, что у него так много пациентов-неврастеников, что они смогут кормить его в течение трех лет. Неврастения имеет греческое происхождение от «нейрон» – волокно нервное, и астения, что с греческого обозначает слабость [1]. Неврастения, имеющая невротную групповую принадлежность, имеет значительное распространение в более развитых странах и менее бьет по странам третьего мира, которым более свойственны инфекционные и психические заболевания психотического уровня. По данным ВОЗ, это заболевание, поражающее около 10 % населения развитых стран, и продолжающее возрастать в прогрессивном порядке. Предположительно, за последнее шестидесятилетие число пострадавших от неврозов, в том числе и неврастении возросло в 24 раза. По МКБ 10 неврастения находится в разделе других невротических расстройств под номером Ф 48 и имеет вполне четкие диагностические критерии. Относится к видам неврозов, которые исследова-

лись множество лет. Данная патология относится к психогенным из-за отношения ее к давно определенным критериям Ясперса [2]. К. Ясперс сказал, что психогенной патология называется, если насчитывает три критерия. А именно: развивается после некой психотравмы, как правило, известной лишь самому индивиду. Если он ее не амнезировал и не спрятал в подсознательное. Проявления патологии проявляются после психотравмы и имеют патогенетически очевидную связь. Психотерапевтическая помощь по психотравме способствует исчезновению заболевания.

В настоящее время распространилась новая, пока еще малоизученная болезнь – «синдром хронической усталости» (Chronic Fatigue Syndrome – CFS). Впервые врачи обратили внимание на это заболевание в 1984 г., когда в курортном месте Incline Village на берегу озера Lake Tahoe в Неваде сразу неожиданно много людей заболело странным долго непроходящим гриппом. Их обследовали частно практикующие врачи Paul Cheney и Daniel Peterson. Основные симптомы сводились к сохраняющейся на протяжении многих дней повышенной температуре, к боли в горле, воспаленным лимфоузлам, головной боли, нарушению сна, поташниванию, мышечной боли и общей слабости, депрессии, а также к различным когнитивным нарушениям: забывчивости, трудностям в чтении и письме, чувстве, будто находишься в каком-то тумане. Эти симптомы, в отличие от гриппа, продолжающегося обычно несколько дней, не проходили месяцами, иногда даже годами. От синдрома хронической усталости невозможно избавиться, «просто хорошо выспавшись». От этого заболевания страдает общая трудоспособность, повышается суицидальный риск, а у детей, как сегодня стало известно, нарушается психическое развитие.

Вначале считали, что синдром хронической усталости – это истощение организма, от которого страдают прежде всего люди, ориентированные на высокие достижения, которые ради карьеры могут превратить ночь в день. В то же время известно, что женщины подвержены этому заболеванию в большей степени, чем мужчины, составляя, по разным оценкам, от двух третей до трех четвертей заболевших. Предполагается, что это вирусное заболевание. В 1985 году американскими исследователями Dharam V. Ablashi и S. Zaki Salahuddin из лаборатории по изучению ВИЧ-инфекции «Papst Robert Gallo» в National Institutes of Health был впервые выделен вирус HHV-6 (Human-Herpes-Virus 6). Симптомы при синдроме хронической усталости встречаются также и при других заболеваниях. Поэтому в зависимости от того, к какому врачу обращается пациент, ему ставят самые разные диагнозы: «вегетативная дистония», «нервное истощение», «аллергия», «инфекция дыхательных путей», «ревматоидные нарушения», «сердечно-сосудистые нарушения», «гиперфункция щитовидной железы» или «лихорадка непонятного происхождения». А иногда таких пациентов принимают за ипохондриков и направляют к психиатру.

Многочисленные исследования прослеживают связь между синдромом хронической усталости и ВИЧ-инфекцией. От 80 до 90 % ВИЧ-инфицированных имеют в своей крови также и вирус HHV-6. Считается, что вирус синдрома хронической усталости может быть существенным сопутствующим фактором в ВИЧ-патологии [3]. По каким же диагностическим критериям можно судить о наличии синдрома хронической усталости и как лечится это заболевание? Gary Holmes из Centers for Disease Control в Атланте считает, что синдром хронической усталости можно диагностировать, если у пациента обнаружены следующие два главных и шесть или более побочных критериев.

Критерии синдрома хронической усталости:

1) тяжелое чувство разбитости в сочетании с сокращением обычной активности вдвое и больше, продолжающееся более шести месяцев;

2) исключение всех других заболеваний, которые могут вызвать появление описанных в первом критерии нарушений (например, нарушения обмена веществ, заболевания крови, недостаток витаминов и минеральных веществ, хронические отравления, низкое давление, алкоголизм, лекарственная зависимость от транквилизаторов и др.).

Побочные критерии синдрома хронической усталости следующие.

1. Больного лихорадит, ощущение холода.
2. Простудные явления в области носоглотки.
3. (Незначительная) боль в лимфатических узлах.
4. Общая мышечная слабость.
5. Мышечные боли.
6. Особая утомляемость после нагрузок, какой прежде обычно не было.
7. Головная боль, ощущаемая во всей голове в той мере, с такой частотой и с такой силой, с какой она прежде не ощущалась.
8. Боль в суставах без покраснения и припухлости.
9. Психические нарушения (светобоязнь, раздражительность, расстройство мышления и внимания, депрессия, спутанность сознания).
10. Нарушения сна или повышенная сонливость.

Лечение связанных с синдромом хронической усталости симптомов проводится медикаментозно (например, для смягчения мышечного напряжения назначается кортизон, настроение повышается при помощи антидепрессантов, от мигрени помогают болеутоляющие средства). Однако симптоматическое лечение смягчает лишь некоторые из многочисленных симптомов синдрома хронической усталости, осложняя порой общее состояние пациента, вызванное иммунологическими нарушениями. Основным средством в лечении синдрома хронической усталости является на сегодняшний день усиление и стабилизация иммунной системы посредством гормональной терапии, гаммаглобулина со специфическими антителами против вируса HHV-6 и интерферона. Некоторые врачи предлагают также различные методы в лечении крови, терапию кислородом, ударными дозами витамина С и другие средства для поддержания иммунной системы.

В некоторых случаях помогает психотерапия. Так, например, могут применяться элементы ароматерапии. Варианты ароматизирования воздуха кабинета, комнаты: кедр; ладан; сандал и другие в сочетании с работающим ионизатором, кондиционером; моченые яблоки понижают кровяное давление; базилик бодрит и хорош для лечения мигреней; кедр рассеивает страх; эвкалипт прочищает носовые полости и снижает эмоциональную нагрузку; ладан полезен для медитации и молитвы; лимон поднимает настроение, противодействует усталости и беспокойству; мята помогает избавиться от умственной усталости; герань снимает менструальное напряжение и является антидепрессантом; жасмин смягчает эмоциональные переживания; апельсин создает ощущение непосредственности; сосна укрепляет и очищает; сандал возвышает дух; тимьян очищает воздух; вербена успокаивает.

Музыкотерапия предполагает использование следующих вариантов произведений музыкального сопровождения а): Richard Clayderman «Theme From «Love Story»; Оуян Чен «Возвращение»; Gregorian «Still I'm sad», «Losing my religion»; Simon and Garfunkel «Tl Candor Pasa»; Enigma «Lo roi est mort, vive be roi»; Donna Lewis «I Love you always forewer»; Amanda Mosshall «Let it rain»; Paul Mauriat «Love is Blue» и другие произведения этого направления. Данные мелодии музыкального сопровождения гармонизируют психоэмоциональный план личности. В звучание музыкальных композиций параллельно могут быть включены аудиозаписи пения птиц из цикла записей «Звуки природы», раздела «Утро в лесу».

Клиентам могут быть рекомендованы варианты продуктов и напитков, оберегающих иммунную систему человека и укрепляющих правильную работу желчного пузыря и печени: яблоки, ранеты, апельсины, лимон, соки богатые витамином С, минеральные воды, малина, клубника, творог с молоком; отвары из растений седативного (успокаивающего) действия: багульник болотный, боярышник кроваво-красный, душица обыкновенная, одуванчик лекарственный. Актуальной психопрофилактической мерой является создание нейрофизиологических лабораторий, разрабатывающих и реализующих программы продуктивной саморегуляции психической устойчивости. Лабораторное оборудование позволяет провести необходи-

мые коррекционные мероприятия, отвечающие самым высоким требованиям. В комплекс входят:

1. «Устройство психофизиологического тестирования УПФТ – 1/30 – «Психофизиолог». Предназначено для сбора и обработки психофизиологической информации, например, оценки уровня функционального состояния вегетативной нервной системы, оценки уровня операторской работоспособности, оценки психической нормативности, оценки адаптивности как свойства личности и т. д. [4].

2. «Реабилитационный психофизиологический комплекс для тренинга с биологической обратной связью «РЕАКОР». Комплекс «Реакор», предназначен для экспресс-диагностики и проведения реабилитационных курсов на основе функционального биоуправления (ФБУ) с биологической обратной связью (БОС). С его помощью обеспечивается исследование функционального состояния различных систем организма, психологических особенностей личности, и проведения процедур саморегуляции интеллектуальной и эмоционально-потребностной сфер. Обучение саморегуляции, лежащей в основе целого комплекса интеллектуальных и личностных свойств, влияющих на успешность управленческой деятельности. Развитая способность к саморегуляции позволяет оптимальным образом распорядиться своими наличными и интеллектуальными волевыми и эмоциональными ресурсами.

3. Электронцефалограф-анализатор ЭЭГА – 21/26 «Энцефалан».

4. Компьютеризированный комплекс экспресс-обследования функциональных состояний.

5. Аппаратно-программный комплекс «Оценка подвижности позвоночника».

Система психологического сопровождения профессиональной подготовки будущих специалистов и профессорско-преподавательского состава позволит обеспечить развитие саморегуляции и своевременно предупредить нарушения психического здоровья неврологического и психиатрического профиля.

Библиографические ссылки

1. Энциклопедия заболеваний. Неврастения [Электронный ресурс]. URL: <http://vlanamed.com/nevrasteniya/> (дата обращения: 10.03.2020).

2. Ясперс К. Общая психопатология / пер. с нем. Л. О. Акопяна. М. : Практика, 1997. 1056 с. ISBN 5-88001-021-X.

3. Psychologie heute compact. 1997. № 1.

4. Медицинское оборудование для диагностики, нейрофизиологии и реабилитации [Электронный ресурс]. URL: <http://medicom-mtd.com/htm/Products/psychophysiolog.html> (дата обращения: 10.03.2020).

References

1. Encyclopedia of diseases. Neurasthenia [Electronic resource]. URL: <http://vlanamed.com/nevrasteniya/> (date of visit: 10.03.2020).

2. Jaspers K. General psychopathology. L. O. Hakobyan. Moscow, Praktika, 1997, 1056 p. ISBN 5-88001-021-X.

3. Psychologie heute compact. 1997. No. 1.

4. Medical equipment for diagnostics, neuropathology and rehabilitation [Electronic resource]. URL: <http://medicom-mtd.com/htm/Products/psychophysiolog.html> (date of visit: 10.03.2020).

© Котова Е. В., 2020

УДК 612.821

НАУЧЕНИЕ МЕДИТАТИВНЫМ НАВЫКАМ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ

И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: marinaie@yandex.ru

Сохранение психического здоровья – ответственность, прежде всего, самого человека. Статья направлена на описание опыта по научению медитативным навыкам как условию сохранения психического здоровья через участие в сеансах релаксации.

Ключевые слова: медитация, психическое здоровье, сеанс релаксации, здоровье, медитативные навыки.

LEARNING IN MEDITATIVE SKILLS AS A CONDITION FOR PRESERVING MENTAL HEALTH

I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psycholgy), associate Professor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: marinaie@yandex.ru

Maintaining mental health is the responsibility, first of all, of the person himself. The article is aimed at describing the experience of teaching meditation skills as a condition for maintaining mental health through participation in relaxation sessions.

Keywords: meditation, mental health, relaxation session, health, meditation skills.

В то время, когда 2020 год оказался временем, переписывающим привычные сценарии человечества (переход из оффлайн в онлайн, отношение к здоровью и еще не до конца ясные последствия экономического кризиса), вопрос сохранения психического здоровья и, не теряя актуальности, стал особо острым.

В современной науке понятие «здоровье» не имеет единого толкования. Согласно определению, которое было приведено в преамбуле Устава Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) в 1948 г., здоровье – это такое состояние человека, которому свойственно не только отсутствие болезней или физических дефектов, но и полное физическое, душевное и социальное благополучие [1].

По определению И. В. Дубровиной, психологическое здоровье – это «психологические аспекты психического здоровья, то есть совокупность личностных характеристик, являющихся предпосылками стрессоустойчивости, социальной адаптации, успешной самореализации» [2].

В соответствии с определением В. Э. Пахальяна, психологическое здоровье – это «динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности), которое позволяет человеку актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе» [3].

О. В. Хухлаева определяет психологическое здоровье как «динамическую совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида

и общества и являющихся предпосылкой ориентации индивида на выполнение своей жизненной задачи, самоактуализацию» [4].

Разбирая определение «психологическое здоровье человека», мы выходим на сочетание двух понятий: психологии здоровья и психологии человека. Только объединяя эти области, мы можем подобрать эффективные и, одновременно с этим, экологичные методы сохранения психического здоровья.

Одним из таких методов работы с людьми и самовоздействия мы считаем медитацию.

Медитация – это искусство «расслаблять» мозг. Речь идет об освобождении сознания, постоянно занятого решением проблем или весьма сильно озабоченного воспоминанием различных событий и переживаний [5, с. 122].

А. Л. Гройсман отмечает, что медитация, имея общие корни с аутогенной тренировкой, все же отличается от последней, требующей большего волевого усилия и сознательного контроля над процессом саморегуляции. Он обращает внимание на то, что если во время занятий аутотренингом необходимо постоянное усилие воли для борьбы с неустойчивой модуляцией мыслей и ощущений, то в медитации волевой контроль отсутствует [6, с. 185].

С точки зрения современной науки медитация является формой аутогипнотизации, а состояние измененного сознания, достигнутое в результате медитации, представляет собой гипнотический транс. Овладение техникой медитации требует времени, однако именно медитация может стать одним из важнейших ресурсов стрессоустойчивости личности. Психотерапевты также рассматривают медитацию как систему духовной практики, которая позволяет человеку взять на себя ответственность за содержание своих мыслей.

В прошлом она использовалась только как духовная практика, но сегодня все больше применяется для целей саморегуляции и оздоровления. Все виды медитации направлены на достижение одной цели – сосредоточить внимание на том стимуле, который выбрал для себя человек в качестве объекта медитации.

Во время медитации в организме происходят следующие процессы:

- 1) потребление кислорода за 10–20-минутную медитацию снижается вдвое, то есть становится таким же, как во время ночного сна;
- 2) во время медитации расслабляются мышцы лица, плеч и затылка;
- 3) замедление дыхания, появление естественных остановок дыхания;
- 4) сердце работает медленнее, что способствует его отдыху;
- 5) улучшается кровоснабжение внутренних органов кислородом. Особенно важно, что в состоянии медитации мозг снабжается кровью больше на 60 % по сравнению с ситуацией, когда человек находится в обычной сидячей позе;
- 6) во время медитации расщепляются гормоны стресса кортизол и адреналин, и увеличивается выброс серотонина – гормона счастья.

Множество исследований подтвердили тот факт, что занятия медитацией укрепляют психологическое здоровье. Медитация снижает уровень тревожности, фобий и страхов, способствует установлению внутреннего локуса контроля и более позитивному восприятию стрессов.

Именно поэтому в настоящее время люди обращаются к медитации чаще в целях укрепления и сохранения психического и физического здоровья [7, с. 145–147].

На наш взгляд, сопровождая человека в процессе медитации, специалист помимо основной задачи (гармонизировать эмоциональный фон, создать условия для усвоения позитивных установок, ослабить уровень напряжения и прочее), тем самым способствует научению применять медитативные навыки самостоятельно. Приобретение опыта создавать медитативное состояние при сопровождении психолога, носит стабильный «побочный» эффект от такого взаимодействия.

На базе «Академия трансформационных психотехнологий. Марина Ирина» (г. Красноярск) медитация является как самостоятельным психологическим продуктом, так и продуктом-«спутником», входящим в дополнение к психологическому консультированию, к лично-

ственным или профессиональным тренингам. Возьмём для рассмотрения реализации медитации как метода в качестве отдельного продукта прошлый календарный год (2019). За этот период было реализовано 5 групповых тематических циклов (от 5 сеансов каждый до 12, в среднем в циклах обычно 7 сеансов). Под циклом мы понимаем набор сеансов, где метод медитации основной, и выстроены они в единую стратегию достижения поставленной цели (например, восполнить потраченные психофизиологические ресурсы перед началом новой рабочей недели). При частоте проведения 1–2 раза в неделю, продолжительность одного цикла составляет от месяца до двух. Есть участники, которые переходят из одного цикла в другой, соответственно их уровень освоения медитативных навыков для самостоятельного применения будет отличаться от тех, кто вошёл в цикл впервые. Данные группы по составу женские в возрасте от 25 до 65 лет.

В данной статье мы хотим поделиться своим практическим опытом психологического сопровождения клиентов: как в процессе медитаций происходит научение медитативным навыкам.

За основу мы берем алгоритм сеанса релаксации, как здоровьесберегающую технологию, разработанную нами для управления психоэмоциональным, в том числе физическим состоянием человека. Под сеансом релаксации мы понимаем цикл телесно-ориентированных операций, имеющих свою преемственность и позволяющих психологу при установлении рапорта, создавать условия для изменения психофизиологического состояния клиента/ клиентов. Необходимость разработки алгоритма как определенного набора правил при организации релаксационного процесса обоснована ориентацией на достижение цели сеанса [8, с. 9–17].

Цели, на которые направлена в каждом конкретном случае работа психолога-тренера в рамках сеанса релаксации:

- профилактика синдрома эмоционального выгорания;
- коррекция симптомов эмоционального выгорания;
- построение собственной антистрессовой стратегии;
- развитие навыков саморегуляции;
- овладение навыками самостоятельной релаксации;
- усвоение позитивных установок;
- снятие синдрома усталости;
- снижение тревожности;
- отдых и восстановление сил за короткий промежуток времени;
- решение психотерапевтических задач (например, работа со страхами; с чувствами злости, обиды, вины, стыда; преодоление неуверенности в себе; построение стратегии по достижению собственной цели и многое другое);
- снятие мышечных зажимов/ физического напряжения;
- выход негативных эмоций общественно-приемлемым способом [9].

Это лишь часть целей, на которые может быть направлен сеанс для сохранения психического здоровья человека. При этом алгоритмы будут разные в зависимости от поставленной цели. Нас интересует тот алгоритм, который позволяет проводить медитацию как ключевой метод работы. Рассмотрим алгоритм сеансов релаксации в таблице, где представлена информация по обязательным этапам.

По таблице видно, что любой сеанс имеет структуру «сборки» (подготовительный и заключительный этапы, из основного 1,3, 5/6, 7,8), которая дальше расширяется этапами из основной части алгоритма в зависимости от поставленной цели.

Ниже кратко опишем те этапы, которые в данном случае необходимы для проведения сеансов вне зависимости от темы, а с акцентом на медитативное сопровождение.

Подготовительная часть осуществляется при записи клиента на сеанс релаксации и включает в себя информирование об условиях проведения сеанса. Подготовительную часть

может осуществлять не только сам тренер, но и методист, администратор, любой другой работник центра, на базе которого реализуются сеансы релаксации.

Алгоритм сеанса релаксации

Часть алгоритма	Название	Обязательные компоненты
1. Подготовительная		+
2. Основная		+
1 этап	Введение	+
2 этап	Выброс	
3 этап	Дыхание	+
4 этап	Нервно-мышечная релаксация	
5 этап	Визуализация	+ (либо один, либо другой этап)
6 этап	Медитативная визуализация (медитация)	
7 этап	Выход	+
8 этап	Обратная связь	+
9 этап	Закрепление	
3. Заключительная		+

Основная часть состоит из перечисленных ниже этапов, обязательными из которых являются 1, 3, 5, 7 и 8 этапы. Выбор полного варианта использования алгоритма сеанса релаксации, или варьирования 2, 4, 6 и 9 этапов, осуществляется в зависимости от целей работы.

1 этап. Чтобы по ходу сеанса ничего не нарушало процесс, на данном этапе предполагается помимо решения организационных вопросов, выявление в процессе беседы актуального состояния клиента и «погружение» в условия проведения сеанса релаксации.

3 этап. Дыхательные техники предназначены для подготовки к расслаблению, а также для поддержания релаксационного состояния в течение всего сеанса.

6 этап. Медитативные техники, которые подключаются к визуализации (5 этапу), «сливаясь» с ним, позволяют более эффективно усваивать такой метод психической саморегуляции как «установки». Именно здесь происходит основная работа данного алгоритма: проведение медитации.

7 этап. Выведение человека из состояния глубокой расслабленности необходимо осуществлять постепенно, заменяя его состоянием активизации (последнее возможно с отсрочкой и при условии осуществления эффективной релаксации в процессе всего сеанса).

8 этап. Обратная связь обязательна для диагностики и оценки психологом состояния клиента, а также сбор соответствующей информации позволяет осуществить коррекцию следующих сеансов, адаптируя их, основываясь не только на ситуативные факторы (1 этап), но и опираясь на индивидуальные особенности клиента (либо категории клиентов).

Заключительная часть включает в себя информирование клиента о его состоянии и возможных пострелаксационных реакциях как отсроченном результате (как, чаще, в виде активизации, так и, реже, в виде «досыпания» – в зависимости от актуального состояния) [9].

Таким образом, для создания условий сохранения психического здоровья посредством научения медитативным навыкам, этап с медитативными техниками в предлагаемом алгоритме основной. В свою очередь, для поставленной задачи тема не является определяющей. Научение медитативным навыкам происходит, как дополнение к основному процессу при любых темах и составленных под них циклах. Ниже приведём несколько критериев, по которым мы определяем степень научения медитативным навыкам:

– «отключение» фокуса внимания от внешних звуков (они начинают идти «фоном»), фиксация на них снижена;

– перевод фокуса внимания внутрь себя (концентрация на своем дыхании, ощущениях в теле, предлагаемых в медитации образах или создаваемых самостоятельно, и следование за ними);

– мышечное расслабление в теле и состояние неподвижности во время медитации;

– ощущение «внутренней тишины», когда мысли замедляются, и на фоне описанных выше признаков возникает трансовое состояние.

Данные критерии ощущаются в самом процессе сеанса релаксации. Участники в ходе цикла сеансов, где алгоритм построен на медитации, как основном методе, погружаются в медиативное состояние снова и снова через перечисленные признаки, и научаются создавать их в дальнейшем самостоятельно. Из 100 % опрошенных участников 5-ти циклов, 40 % используют медитативные навыки, которые усвоили при посещении сеансов, регулярно. 45 % через перечисленные выше критерии используют медитацию ситуативно, по потребности. 15 % при признаках научения самовоздействию, предпочитают продолжать ходить на сеансы к психологу для профессионального сопровождения.

При этом, все участники субъективным самонаблюдением отмечают по результату проведенных медитаций (как при сопровождении, так и при самовоздействии):

– ощущение отдыха, восстановление сил, энергию в теле;

– желание деятельности;

– преобладание положительного эмоционального фона;

– снижение тревожности, напряжения и усталости;

– повышение психоэмоциональной устойчивости.

При любом алгоритме технология сеанса релаксации – это методика работы специалиста при оказании релаксационно-психологической помощи, представляющая собой совокупность способов, используемых при управлении психоэмоциональным благополучием людей за счет снижения и нивелирования внешних и внутренних стрессоров, используя упражнения и психологические техники саморегуляции, а также релаксационно-психологическим сопровождением как в ходе индивидуального, так и группового сеанса релаксации [8; с. 19–20].

Однако сеанс релаксации может быть как психологическая технология реализована и через комплекс релаксационных мер и приемов, направленных на управление собственным психоэмоциональным состоянием, как следствие, физическим (саморегуляцией). Таким образом, медитация – один из таких методов, которые человек может использовать самостоятельно в дальнейшем, применяя усвоенные медиативные навыки.

Сохранение психического здоровья человека является его ответственностью. Через применение медитативных навыков, которым научается человек через посещение профессионального сопровождения психологом в сеансах релаксациях, он может создавать это условие самостоятельно. В таком случае сохранение психического здоровья становится не процедурой, назначенной «по времени», а систематической заботой о себе каждого человека.

Библиографические ссылки

1. Уральская В. Л. Ярмарка фантазий как метод психотерапии и развития творческих способностей // Вестник психологической и коррекционно-реабилитационной работы. 1997. № 4. С. 6–12.

2. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 176 с.

3. Пахальян В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. СПб. : Питер, 2006. 240 с.

4. Хухлаева О. В. Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников». М. : Академия, 2003. 110 с.

5. Полякова О. Н. Стресс: причины, последствия, преодоления. СПб. : Речь, 2008. 144 с.

6. Шевцова И. В. Упражнения и рекомендации для тренинга личностного роста. СПб. : Речь, 2007. 192 с.
7. Ключников С. Ю. Мастер саморегуляции. Как реализовать потенциал сознания: упражнения и психотехники. Система сознательной саморегуляции. М. : Беловодье, 2008. 484 с.
8. Марина И. Е. Организация и проведение сеанса релаксации [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2016. 100 с. URL: http://library.sibgtu.ru/jirbis/index.php?option=com_irbis&Itemid=88889143 (дата обращения: 10.03.2020).
9. Марина И. Е. Методы саморегуляции и психологической разгрузки : учеб. пособие ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2018. 81 с.

References

1. Uralskaya V. L. Fantasy Fair as a Method of Psychotherapy and the Development of Creative Abilities // Bulletin of psychological and correctional rehabilitation work. 1997, No. 4, Pp. 6–12.
2. Mental health of children and adolescents in the context of psychological service / ed. I. V. Dubrovina. 4th ed. Yekaterinburg, Business Book, 2000, 176 p.
3. Pahalyan V. E. Development and psychological health. Preschool and school age. St. Petersburg, Peter, 2006, 240 с.
4. Khukhlaeva O. V. Correction of violations of the psychological health of preschoolers and primary schoolchildren. Moscow, Academy, 2003, 110 p.
5. Polyakova, O. N. Stress: causes, consequences, overcoming. St. Petersburg, Speech, 2008. 144 p.
6. Shevtsova I. V. Exercises and recommendations for training personal growth. St. Petersburg, Speech, 2007, 192 p.
7. Klyuchnikov S. Yu. Master of self-regulation. How to realize the potential of consciousness: exercises and psychotechnics. The system of conscious self-regulation. Moscow, Belovodye, 2008, 484 p.
8. Marina I. E. Organization and conduct of a relaxation session (study guide) / Sib. gos. tekhnologich. un-t. Krasnoyarsk, 2016. 100 p. URL: http://library.sibgtu.ru/jirbis/index.php?option=com_irbis&Itemid=88889143 (date of visit: 10.03.2020).
9. Marina I. E. Methods of self-regulation and psychological unloading : textbook ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2018. 81 p.

© Марина И. Е., 2020

УДК 613.8

ЧУВСТВО САМОЦЕННОСТИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ РАЗВИТИЯ ГАРМОНИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ

А. А. Сибгатулина, клинический психолог
И. Е. Марина, кандидат психологических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: a.sibgatulina@mail.ru

В постоянно изменяющихся условиях, стремление к развитию личности, как гармоничной, становится все более актуальным. Важной задачей развития личности является стремление к интеграции противопоставляемых качеств в самом себе, принятие их, а также, осознание себя, как ценности. Автором предложены рекомендации на примере психологического упражнения, как одного из вариантов коррекции отношения к противопоставляемым качествам своей личности и возможности их интеграции.

Ключевые слова: личность, гармоничная личность, чувство ценности, самооценność, собственная значимость.

THE SENSE OF SELF-WORTH AS A PART OF DEVELOPMENT OF HARMONIOUS PERSONALITY

A. A. Sibgatulina, clinical psychologist
I. E. Marina, Cand. of Sciences (Psycholgy), associate Professor

Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia
1, Severnaya Str., Zheleznogorsk, Krasnoyarsk territory, Russian Federation
E-mail: a.sibgatulina@mail.ru

In constantly changing circumstances, the need to develop a harmonious personality is gaining importance. The tendencies to integrate conflicting features in oneself, to accept them and to recognize oneself as a value are important tasks in development of a personality. The author suggests an exercise as one of the ways to correct the attitude to one's conflicting features and to enable their integration.

Keywords: personality, harmonious personality, values, self-worth, self-esteem.

Личность является центром внутреннего мира и главным регулятором взаимоотношений с внешним миром. Исследователи личности интересуются индивидуальными различиями, а также и целостной индивидуальностью, стараясь понять, каким образом различные аспекты функционирования индивида связаны между собой [1]. В настоящее время существует необходимость решать проблемы, связанные со становлением и проявлением человека как личности, интерес к этому возрастает. Значение приобретают социальные, психологические, физиологические, моральные аспекты процесса формирования личности, которая способна к инновационному мышлению, самореализации и собственному анализу. Благополучное взаимодействие перечисленных аспектов с большей вероятностью может характеризовать личность, как развивающуюся гармонично. В постоянно изменяющихся условиях, активном

процессе развития технологий, вызовах, брошенных реалиями, стремление к развитию себя, как гармоничной личности, становится все более актуальным.

Психологи, философы, исследователи так и не пришли к единому определению гармоничной личности. Французский психолог А. Бине видел гармонично развитую личность в сочетании трех главных систем, формирующих жизнь – ума, характера и здоровья. Известный американский психолог Мэй Ролло утверждает, что для воспитания гармонично развитой личности нужно сформировать душевную целостность, и чем более развита душевная целостность, тем личность является наиболее здоровой. К. Г. Юнг выразил мнение о том, что добрый человек – гармоничный человек, а значит совершенный, духовно развитый [2]. О. И. Мотков определил понятие гармоничной личности, как личности, с оптимально интегрированной внутренней динамической структурой, с оптимальной согласованностью с внешним миром и с оптимально протекающей жизнедеятельностью [3]. Доктор психологических наук Е. Ю. Коржова убеждена, что личности особую гармонию ее сторон, целостность, придает постоянство сознательных усилий в следовании нравственному идеалу [4, с. 116]. В. Франкл основополагающими качествами гармоничной личности называл духовность, свободу и ответственность. Духовность отражает нравственную сторону жизни, формируя качества личности, направленные на благо других. Свобода представляет собой независимость по отношению к влечениям, наследственности и социальной среде. Помимо того, что человек ответственен за поиск и осуществление смысла и реализацию ценностей, он несет ответственность за наслаждение и ценность, влечение и смысл перед совестью и Богом. На наш взгляд, каждое из приведенных понятий дополняет друг друга, и объединяет все эти понятия главное – согласованность между составляющими личности, сбалансированное и направленное их развитие.

А. Г. Ковалев ставит вопрос о целостном и духовном облике личности, его происхождении и строении как о синтезе сложных структур. Развитие личности – нелегкий и довольно длительный процесс, в котором внешние воздействия и внутренние силы постоянно взаимодействуют. По сути, развитие идет от динамического и неустойчивого ко все более устойчивому. Можно предположить, что развитие идет от разрозненных свойств к более сложным интегральным образованиям или структурам, что обеспечивает относительную независимость поведения от внешних воздействий [5, с. 43]. В самом общем виде «развитие личности» есть становление особой формы целостности. Иначе говоря, развиваясь как личность, человек формирует и развивает свою собственную природу, присваивает и созидает предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой. По мнению Б. Ф. Ломова развитие личности обеспечивается двумя процессами:

1) процесс социализации – личность все более полно включается в систему общественных отношений, ее связи с обществом углубляются, расширяются, благодаря чему она овладевает общественным опытом;

2) процесс индивидуализации – вместе с получаемым опытом, личность становится все более самостоятельной, относительно автономной.

Таким образом, один из признаков состоит в том, что у каждой личности формируется ее собственный, уникальный образ жизни и собственный внутренний мир [6, с. 232].

Известно, что любая целостная форма жизни стремится к устойчивому существованию, гармоничному развитию, сохраняющему стабильность и согласованность составляющих личности в любых ситуациях и при любой динамике воздействующих на нее сил. Но не одинаковы условия формирования гармонично развитой личности. Более того, попытки достигнуть всестороннего развития, понятого как пропорциональное раскрытие всех сторон личности без особой заботы об удовлетворении занимающих главенствующую позицию стремлений и способностей, порождают внутренние конфликты.

Вследствие отрицательных инновационных трансформаций общества наблюдается кризис личности, который проявляется, в том числе, и в торможении процесса ее идентифи-

кации в процессе социализации и осознании самооценности. Это провоцирует внутриличностные конфликты, которые в свою очередь, препятствуют полноценной жизнедеятельности. Таким образом, нарушается согласованность составляющих личности. Процессы современного мира для социализации требуют гибкости, умения ориентироваться в мире рыночных отношений, качественной подготовки и стойкости к постоянно меняющимся условиям. Становление и развитие самооценности у личности во многом зависит от ее задатков и склонностей, которые будут реализовываться в социуме.

Самоценность или ценность иногда путают с понятием самооценки. В современной психологии изучение самооценки вводится в рамки более широкой конструкции, называемой Я-концепцией [7]. Р. Бернс приводит обобщенное определение Я-концепции и описание ее структуры: «Я-концепция – это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом Я или картиной Я. Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя» [7, с. 30]. Самоценность реализуется в динамическом развитии личности на протяжении всей жизни. И в какой-то степени на развитие самооценности влияет социум. Психологическое содержание понятия «самоценность» обусловлено существованием философской и общепсихологической проблемы «Я» и напрямую связанных с ней феноменов сознания и самосознания личности. Осознавая себя, личность выделяет себя в процессе деятельности. Выделяя, противопоставляет себя всему другому и таким образом осознает свои цели, потребности, ценности, становится доступным пониманию себя как ценности и значимости для окружающих. Осознав отдельность себя ото всех, независимое от окружения значение самого себя приводит к возникновению понятий «Я» и «не Я» [8]. Для многих «Я» становится объектом ценности, и появляется потребность эту ценность повышать. И это связано с отношением к себе, с чувством собственной значимости, самоуважением. Недостаточная ценность собственного «Я» говорит об обратном – о низком самоуважении, о расщеплении себя на «хорошо и плохо», о неуверенности в ценности себя. Самоуважение можно рассматривать как производное от самооценности. Оно должно выражать ту значимость, которой личность наделяет себя в целом, отдельные стороны своей личности, своей жизнедеятельности в целом, и при этом, выражает степень позитивного отношения к самому себе. Самоценность рассматривается как одна из составляющих самоотношения. Дж. Бьюдженталь говорил о том, что, если личность хочет проживать свою жизнь во всей полноте, ей необходимо переживать в своем центре своего «Я», для этого есть необходимость свое «Я» чувствовать. С. Р. Панталева рассматривает понятие «самоценность» как часть эмоционально-ценностной подструктуры самоотношения и отражает эмоциональную оценку своего «Я» по внутренним критериям любви, богатству внутреннего мира, наряду с самопринятием и симпатией к самому себе [9, с. 208]. Отношение к себе, чувство значимости самого себя, самооценности, является определением поступков и выбора жизненного пути, а также основой отношения к жизни как таковой. Чувство собственной значимости – это как ценностно-смысловой вектор или высота, на которую мы претендуем в данный момент или по отношению к жизни в целом. А. Лэнгле утверждает, что собственное становление напрямую связано с нахождением своего «Я» и формированием самооценности в соотношении с внешним миром. Это экзистенциальная проблема, сопровождающая каждого человека в течение всей его жизни. Значение чувства самого себя, своей значимости является для личности первостепенной задачей. Это необходимо для развития человека как механизма связывания и организации внешнего и внутреннего миров. А. Лэнгле пишет, что ценности окружающего мира переживаются и открываются тем, кто ценит не только других людей и свою жизнь, но и самого себя [10, с. 26].

Таким образом, на основе анализа всех рассмотренных понятий, мы понимаем под чувством самооценности состояние личности, базирующееся на признании своей значимости и важности, принятие своих качеств во всем их разнообразии, независимо от обстоятельств и времени.

Помимо того, что в настоящее время существует проблема ценности себя всего целиком в следствие трансформация общества, так по теории К. Юнга отмечается важный аспект, который состоит в подчеркивании того, как люди борются с противостоящими силами внутри себя. Например, борьба между маской, что мы предъявляем другим, и нашим, личным «Я». Либо еще такой пример, часто у взрослой личности недостаточно психической зрелости, и в ней, как у подростка, вместе уживаются рефлексия и самоуверенность, чувственность и черствость и т. д. И очень часто, озабоченность проявлением одной из противостоящих сторон приводит к тому, что человек может потерять чувство себя и начать сомневаться, кто он есть на самом деле. Такое расщепление приводит к делению себя на «белое и черное», одно из проявлений считается положительным, с другим проявлением личность борется. Важной жизненной задачей является установление гармонии, или интеграции, между противостоящими силами в нас. Интеграция многих противоположных проявлений нашей личности, как один из аспектов, приводит к понятию самоценности, важности каждого своего проявления, значимости.

На пути к осознанию самоценности и развитию личности, как гармоничной, существует ряд психологических инструментов: психотехники, упражнения, процедуры сопровождения. Некоторые из них требуют профессиональной помощи психолога, другие же могут рассматриваться для самостоятельного применения.

Как одну из рекомендаций мы предлагаем использовать упражнение, которое называется «Синтез». Рекомендуем его взрослым лицам, достигшим восемнадцати лет, так как упражнение, с виду простое и легко выполнимое, требует глубокого анализа и умения выявлять полярные качества своей личности. Также упражнение будет полезно для психологов, так как его применение помогает значительно продвинуться в теме самопринятия, уверенности, осознания самоценности с клиентами. Само упражнение направлено на принятие и интеграцию противопоставляемых качеств своей личности. Соотнося себя только с одним из полярных качеств, мы не можем называть себя гармоничной личностью. Это противоречит самому понятию. Данное упражнение мы используем в психологической практике на базе «Академии трансформационных психотехнологий». Мы наблюдаем, что в течение времени, когда клиент выполняет упражнение, у него происходят важные осознания. Клиент обращает внимание на то, что превозносит одно качество, и пытается избавиться от другого, противится ему. Это порождает внутренний конфликт. Данный конфликт никак не помогает клиенту, а лишь усугубляет ситуацию, причем на эту борьбу уходит очень много энергии. Также в ходе выполнения упражнения, клиент начинает понимать, что у каждого из его качеств личности, есть свое предназначение. В ходе упражнения, клиент пробует выстроить взаимодействие полярных качеств в рисунке. Порой не с первой попытки, но взаимодействие выстраивается. После анализа проделанной работы, клиент отмечает внутренние изменения, описывая это примирением противопоставляемых ранее качеств. При желании, данное упражнение можно повторить с другой парой противопоставляемых качеств. На наш взгляд, упражнение помогает в решении важной задачи – разрозненные качества соединить в целое, тем самым, приближая личность к более гармоничной.

Таким образом, на основании примененной техники, мы можем сделать следующие выводы. Самооценка и самоценность являются разными понятиями, их необходимо различать. Самооценка представляет собой оценку своих качеств, способностей, проявлений. Самоценность – признание того, что «Я» есть ценность, признание своей значимости. Не разделение себя на «белое и черное», а принятие всех своих особенностей и умение увидеть в них ценность.

Осознание своей личности как ценной, является важной составляющей гармоничного развития. Личность должна осознавать собственную самоценность как субъекта социальных взаимодействий. В случае развитого чувства собственной значимости, самоуважения личность может жить полной жизнью, принимать самостоятельные решения, быть активным участником общественного прогресса.

Ценность себя и позитивное самоотношение являются центральным звеном внутреннего психического мира, позволяя согласовывать всю систему ценностей личности, приоритетов и взглядов. Увидев ценность в самом себе, человеку открывается возможность видеть ценность в других явлениях, людях, в жизни в целом.

Также в развитии своей личности, как гармоничной, в частности осознания своей самооценки, мы рекомендуем тренировать осознанное отношение к жизни и к себе. Умение быть в моменте, и в то же время видеть ситуацию в целом. Сюда же можно отнести стремление осознавать свои ценности, понимать, что нами движет. Ведь если мы не живем своими ценностями, значит, мы живем ценностями другого человека, и они могут не иметь к нам никакого отношения. Полезно задавать себе вопрос: «А что для меня значит жить осознанно?».

Осознать самооценку помогает умение замечать свои достижения. Даже если они не так значительны, как хотелось бы. Все начинается с малого.

Соответствие слов и действий, является одним из признаков целостной личности. Стремление к этому позволит укреплять самооценку.

В нашем обществе всегда существует расхождение между бытийными, историческими и личностными ценностями. Данное расхождение, с одной стороны, создает возможность свободного, творческого участия индивида в жизнедеятельности, с другой стороны, приводит к внутренним противоречиям по отношению к проявлениям своей личности и осознанию себя как личности ценной. Беря во внимание трансформации современного мира, которые вызывают кризис личности и вызывают у индивидов сомнение в собственной ценности, необходимо чувство ценности себя укреплять самостоятельно, в том числе и для гармоничного развития своей личности.

Библиографические ссылки

1. Первин Л., Джон О. Психология личности: Теория и исследования / пер. с англ. М. С. Жамкочьян под ред. В. С. Магуна. М. : Аспект Пресс, 2001. 607 с.
2. Юнг К. Г. Эон: Исследование о символике самости / пер. с нем. В. М. Бакусева. М. : Академический проект, 2009. 340 с.
3. Мотков О. И. Основные понятия теории природной и гармоничной личности. М., 2003.
4. Коржова Е. Ю. Поиски прекрасного в человеке: Личность в творчестве А. П. Чехова. СПб. : ИПК Бионт, 2006. С. 116.
5. Ковалев А. Г. Психология личности. 3-е изд., переработ. и доп. М. : Просвещение, 1969. С. 43.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1999. С. 232.
7. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
8. Алишев Б. С. Психологическая теория ценности (системно-функциональный подход) : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Казань, 2002.
9. Пантеева С. Р. Самоотношение. Строение самоотношения как психологическая проблема // Психология самосознания. Хрестоматия. Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. С. 208–219.
10. Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание эмоциональности: теория и практика. // Национальный психологический журнал. 2015. № 1 (17). С. 26–38.

References

1. Pervin L., Dzhon O. Psikhologiya lichnosti: Teoriya i issledovaniya / per. s angl. M. S. Zhamkoch'yan pod red. V. S. Maguna. Moskva, Aspekt Press, 2001, 607 s.

2. Yung K. G. Eon: Issledovaniye o simvolike samosti / per. s nem. V. M. Bakuseva. Moskva, Akademicheskij projekt, 2009, 340 s.
3. Motkov O. I. Osnovnyye ponyatiya teorii prirodnoy i garmonichnoy lichnosti. M., 2003.
4. Korzhova E. Yu. Poiski prekrasnogo v cheloveke: Lichnost' v tvorchestve A. P. Chekhova. St. Peterburg, IPK Biont, 2006, S. 116.
5. Kovalev A. G. Psikhologiya lichnosti. 3-e izd., pererabot. i dop. St. Petersburg, Prosveshcheniye, 1969, S. 43.
6. Lomov B. F. Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii. Moskva, Nauka, 1999, S. 232.
7. Berns R. Razvitiye Ya-kontseptsii i vospitaniye. Moskva, 1986.
8. Alishev B. S. Psikhologicheskaya teoriya tsennosti (sistemno-funktsional'nyy podkhod) : dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.01. Kazan', 2002.
9. Pantileyeva S. R. Samootnosheniye. Stroyeniye samootnosheniya kak psikhologicheskaya problema // Psikhologiya samosoznaniya. Khrestomatiya. Samara, Izd. dom "BAKHRACH-M", 2003, S. 208–219.
10. Lenge A. Ekzistentsial'no-analiticheskoye ponimaniye emotsional'nosti: teoriya i praktika // Natsional'nyy psikhologicheskij zhurnal. 2015, No. 1 (17), S. 26–38.

© Сибгатулина А. А., Марина И. Е., 2020



ДУХОВНО- НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

УДК 37.015.31

ОТ ПОНИМАНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ СУБЪЕКТИВНОСТИ В ФИЛОСОФИИ К ИНТЕРПРЕТАЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУКАХ

Н. А. Красноперова, кандидат педагогических наук, доцент

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: krasnoperovanina@inbox.ru

Проблема субъективности занимает ключевое положение в философском мышлении Запада, трудах русских философов, отечественной психолого-педагогической науке на протяжении многих веков. Данная проблема актуальна и в настоящее время, в контексте реализации педагогического процесса в высшей школе.

Ключевые слова: личность, субъект, субъективность, субъектность, сознание, духовность, человек, индивидуальность.

FROM UNDERSTANDING HUMAN SUBJECTIVITY IN PHILOSOPHY TO INTERPRETATION OF SUBJECTIVITY IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SCIENCES

N. A. Krasnoperova, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: krasnoperovanina@inbox.ru

The problem of subjectivity occupies the key position in the philosophical thinking of the West, the works of Russian philosophers, and domestic psychological and pedagogical science for many centuries. This problem is also relevant at present, in the context of the implementation of the pedagogical process in higher education.

Keywords: personality, subject, subjectivity, consciousness, spirituality, person, individuality.

Вопросы создания целостного образа человеческой психологии, организации душевной и духовной жизни человека, развития и совершенствования личности волновали ученых многих наук. Проблемы человеческой субъективности дискутировались в античной и средневековой философии, нашли отражение в Новом времени и в просветительском сознании XVIII, в трудах русских философов, психоанализе и экзистенциализме, в психолого-педагогической теории и практике.

Человеческая субъективность – это философское понятие, выражающее внутренний мир человека, его духовность, мотивы и смысл поведения, а также разнообразие и глубину интеллекта, воли и чувств. Это понятие обозначает неповторимость человеческой индивидуальности, выступающей в качестве носителя уникальных воззрений, переживаний и побуждений [1].

Вместе с тем, субъективность – базовая категория антропологической психологии, определяющая общий принцип существования человеческой реальности, непосредственного самобытия человека. Это форма бытия и способ организации человеческой реальности,

реализующиеся в способности человека преобразовывать собственную жизнедеятельность и осуществлять рефлексию.

Современный мир, мир социально-экономических, политических, технологических и других изменений, существенно влияет на психологию человека, его духовную жизнь, мировоззрение, поведение, восприятие самого себя, что обуславливает актуальность рассматриваемой темы теоретического анализа. Понимание и знание психологии человека XXI века, условий развития его субъективной реальности могут составить основу для организации такого педагогического процесса, в котором педагогическое общение, взаимодействие, сотрудничество педагогов и обучающихся (имеем в виду студентов) будут максимально эффективно способствовать реализации целей образования.

Период обучения студента в вузе благоприятен для развития его духовного мира, обогащения его субъективной реальности, поскольку это совпадает с интенсивным развитием его личностных качеств, формированием жизненной позиции, жизненного плана, индивидуального стиля деятельности, активностью, самосознанием, способностью к самоорганизации и самореализации. Именно в этом возрасте под влиянием разнообразных воздействий и собственной активности происходит становление своей индивидуальности, выбираются ценностные ориентиры, юноша становится субъектом собственной жизнедеятельности, способен направлять свою активность на самосовершенствование, – делает акцент В. И. Слободчиков [2].

Рассмотрим, как изменялись подходы к исследованию проблемы формирования человеческой субъективности в философии и психолого-педагогических науках.

В античном сознании человеческая субъективность отождествлялась с единством разума, воли и чувства. В средневековом сознании субъективность отождествляется с индивидуальной мерой сопричастности человека божественному началу. Человек обретает свою сущность в Боге. Чем дальше и глубже продвигается этот процесс, тем более развитой оказывается человеческая субъективность.

В Новое время человеческая субъективность как реальность распадается на множество вещных форм, что приводит к крушению целостного мироощущения человека, который предстает не во всем богатстве своего внутреннего мира, а как агент познания. Человек как субъект понимается активно действующим и познающим, обладающим сознанием и волей. Разум воспринимается как стержень человеческой субъективности, а мышление – существенной характеристикой индивида, пользование которым приравнивается к проявлению субъектной активности.

В просветительском сознании XVIII в. понятие субъективности значительно расширяется. Оно включает в себя богатство чувств и волевых порывов, разрозненных и крайне противоречивых внутренних импульсов человека. Преодолеть эту разноголосицу позволяет разум, помогающий смирять страсти, направлять в должную сторону волевые порывы. Так, человек, по сути дела, растворился в формах собственного функционирования как субстрата чувств, ощущений и опыта [1].

Проблемы духовности, развитой человеческой субъективности волновали и русских религиозных мыслителей. В. С. Соловьев утверждал, что животная жизнь в человеке должна быть подчинена духовной. Духовность рассматривалась им с точки зрения нравственных обязанностей человека по созданию такого образа жизни, который бы имел нравственный смысл и цель, а именно – самосовершенствование духовных сил: воли, разума, чувства. Мысли, чувства и желания человека определяют начало, цель и предмет его духовных сил и духовной жизни [3].

Эти идеи находят свое развитие в работах Н. Бердяева. Философ отмечал связь духовности человека с ответственностью, способностью принять на себя ответственность за судьбу человечества и мира, для чего человек должен постоянно работать над собой, совершать «творческий акт по отношению к самому себе», самосозидать свою личность. Духовность, по мнению Бердяева, «и есть та сила, образующая и поддерживающая личность в человеке»,

помогающая осуществить выбор, препятствующая процессу диссонанса личности. Главной задачей человеческой жизни Бердяев, как и Соловьев, считал завоевание духовности [3].

Духовность рассматривается русскими философами не как составная часть человеческой природы, а как высшая качественная ценность, которая образует и поддерживает личность в человеке. Духовность – сущностное, системообразующее качество человека, преобразующее его природное начало, влияющее на все уровни его психического отражения. Это то, что способствует развитию человека, рождению индивидуальности, самопознанию, обретению смысла жизни, выходу его за пределы собственной жизни и продолжению в других.

Психоанализ и экзистенциализм значительно расширили представление о духовности, человеческой субъективности (С. Л. Франк, Э. Фромм и др.). Были представлены фундаментальные исследования проблем души, духа и духовности. В своей работе «Душа человека» С. Л. Франкл подчеркивал, что духовная жизнь – высшая и более глубокая форма объективного сознания. Духовность – высший онтологический слой человеческой души, понимаемой как особая реальность, субъект душевной жизни. Важным для понимания сущности духовности является положение Франкла о трех ступенях познания. Эмпирическое познание опирается на чувственный опыт; рациональное – на познание идеальных начал, образующих систему знаний; интуитивное – приводит к непостижимому знанию, связанному с самопознанием, с остановкой на «собственном Я» [3; 4].

Вместе с тем в XX в. заговорили о крахе духовности, об обнищании внутреннего мира человека, о возникновении опасности утраты многих ценностей. Современная этика считает, что целостность не является признаком человека как особого существа, человек принципиально нецелостен, его бытие разорвано, полно коллизий. Однако у человека есть возможность обрести полноту собственного существования, он способен раскрыть безграничный потенциал человеческого существования.

Возможности воплощения принципа «субъектности» человека довольно активно изучаются в современной психолого-педагогической науке и практике. Существует значительное количество работ (Т. И. Башковой, Т. Д. Базаровой, Ю. А. Вареновой, Т. Г. Ивошиной, Е. И. Исаева, Е. В. Крутых, О. С. Лапковой, Л. А. Медниковой, В. И. Слободчикова, И. Ю. Шустовой, М. А. Шукиной и др.), в которых изучались особенности становления субъектности в различных возрастах.

Разработка психологии субъекта предполагает выделение и осмысление основных этапов становления человека как субъекта. Исходные положения психологии субъекта зародились еще в философии (М. Хайдеггер), а в психологии активно развивались С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьевым, А. В. Брушлинским, К. А. Абульхановой, В. И. Слободчиковым, Е. И. Исаевым и др. [2; 5; 6].

Субъектность – социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость – субъектность есть очевидная и непосредственно данная форма самобытия человека [6]. Категория «субъектность» приобрела статус методологического принципа, позволяющего по-новому взглянуть на жизнедеятельность человека.

Исследователи отмечают, что перемены в современном социуме приводят к логичному изменению подходов к построению содержания образования и технологий обучения и воспитания. В них определяется в качестве основного ориентира развитие у обучающихся нескольких базовых человеческих способностей: самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом, включаться в существующие и творить новые виды деятельности и формы общения с другими людьми.

Ученые предпринимают попытки обозначить целостный психологический взгляд на реальность человеческого бытия во всех ее измерениях, что значимо для деятельности педагога, реализующего современные цели образования, для решения задач развития человеческой субъективности в педагогическом процессе. Предметом их изучения становится внутренний, субъективный мир человека; человек в проявлениях своих индивидуальных, субъектных,

личностных, индивидуальных и универсальных свойств; в системе его взаимосвязей и отношений с другими людьми, для того, чтобы показать сложность душевной и духовной жизни человека, создать целостный образ человеческой психологии, сформировать интерес к познанию другого человека и самопознанию. Поднимаются вопросы смысла жизни, высших ценностей, нравственных чувств и переживаний, совесть рассматривается как проявление духовности человека, а духовность есть самая глубинная суть человека как родового существа [6].

Основные положения психологии субъекта можно свести к следующим: субъект – это человек на высшем уровне своей активности, целостности (системности) и автономности, когда он предельно проявляет свои индивидуальные особенности. Человек не рождается субъектом, а становится им. Человек, будучи субъектом, выступает носителем (инициатором, творцом, распорядителем) предметно-практической деятельности и познания. Субъект – это качественно определенный способ самоорганизации и саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности. А становление субъекта есть процесс овладения индивидом собственной душевной жизнью, родовыми способностями [6]. Целостность, единство, интегративность субъекта являются основой системности его психических качеств.

Таким образом, можно подвести итог по рассматриваемому аспекту темы исследования и представить сущностную характеристику «субъектности» человека.

«Субъектность» человека – это:

- способность к осознанной активности, внутренним побудителем которой являются сущностные потребности;
- способность к интеграции и саморегуляции различных аспектов собственной активности;
- способность к саморазвитию в процессе разрешения имеющихся в жизни субъекта противоречий. Субъект потому и субъект, что через разрешение противоречий он постоянно стремится к совершенству, и в этом состоит его человеческая специфика и постоянно возобновляющаяся жизненная задача (К. А. Абульханова-Славская);
- способность занимать достойное место в системе значимых социальных отношений (А. Г. Асмолов);
- способность выстраивать взаимодействие с социальным окружением;
- способность ориентироваться в собственной системе ценностей, и актуализировать их в своей активности.

Другими словами, субъектность человека – это форма его бытия, социальная, активно-преобразующая деятельность по развитию своей самости. Субъектность человека означает, что он является субъектом жизни, он неотделим от мира, включен в него.

В педагогическом плане данное утверждение является важным, поскольку имеет значение не только включенность человека в деятельность, но и ценностный аспект этой деятельности. Субъектность как свойство личности проявляется не только в присвоении и транслировании знаний, опыта, но и порождении смыслов деятельности как актуальных ценностей. Способствовать развитию субъектности личности может образование, обладающее всеми возможностями для создания условий по развитию индивидуального, уникального субъекта творческой деятельности в лице студента. Взаимодействие субъектов педагогического процесса в вузе должно быть ориентировано на осознание студентом своей субъектности, своей уникальности, своих возможностей при формировании образа «Я» и «Я как будущий профессионал» с тем, чтобы использовать их в предстоящей профессиональной деятельности [7; 8].

Проведенный теоретический анализ по заявленной проблеме не претендует на всеобъемлющий охват всех имеющихся в современной науке позиций, взглядов, точек зрения. Однако он позволяет выделить и сформулировать сущностные характеристики «субъектности», на развитие которых должна быть направлена практическая психолого-педагогическая деятельность субъектов педагогического процесса вуза.

Библиографические ссылки

1. Человеческая субъективность [Электронный ресурс]. URL: https://studme.org/52666/etika_i_estetika/chelovecheskaya_subektivnost (дата обращения: 10.03.2020).
2. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М., ПСТГУ, 2013. 239 с.
3. Ильичева И. М. Духовность в зеркале философско-психологических учений (от древности до наших дней). М. : МПСИ ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. 208 с.
4. Калюшин П. В. Проблема развития субъектности: современные теоретические представления [Электронный ресурс]. URL: <https://psibook.com/articles/problema-razvitiya-subektnosti-sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya.html> (дата обращения: 10.03.2020).
5. Основные подходы к проблеме развития субъектности в отечественной психологии [Электронный ресурс]. URL: https://studwood.ru/761551/psihologiya/osnovnye_podhody_probleme_razvitiya_subektnosti_otchestvennoy_psihologii (дата обращения: 10.03.2020).
6. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М. : Изд-во Православного Свято-Тихоновского гуманитар. ун-та, 2013 ; Москва : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
7. Ольховая Т. А. Становление субъектности студентов как показатель качества современного университетского образования [Электронный ресурс]. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/5765/1/elibrary_28977425_25593392.pdf (дата обращения: 10.03.2020).
8. Белошицкий А. В., Бережная И. Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://portalus.ru> (дата обращения: 10.03.2020).

References

1. Human subjectivity [Electronic resource]. URL: https://studme.org/52666/etika_i_estetika/chelovecheskaya_subektivnost (date of visit: 10.03.2020).
2. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Psychology of human development. The development of subjective reality in ontogenesis : a training manual. Moscow, PSTGU, 2013, 239 p.
3. Ilyicheva I. M. Spirituality in the mirror of philosophical and psychological teachings (from antiquity to the present day). Moscow, MPSI ; Voronezh, NPO MODEK, 2003, 208 p.
4. Kalyushin P. V. The problem of the development of subjectivity: modern theoretical concepts [Electronic resource]. URL: <https://psibook.com/articles/problema-razvitiya-subektnosti-sovremennye-teoreticheskie-predstavleniya.html> (date of visit: 10.03.2020).
5. The main approaches to the problem of the development of subjectivity in Russian psychology [Electronic resource]. URL: https://studwood.ru/761551/psihologiya/osnovnye_podhody_probleme_razvitiya_subektnosti_otchestvennoy_psihologii (date of visit: 10.03.2020).
6. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity. Tutorial. Moscow, Publishing House of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University, 2013 ; Moscow, School-Press, 1995. 384 p.
7. Olkhovaya T. A. The formation of subjectivity of students as an indicator of the quality of modern university education [Electronic resource]. URL: http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/5765/1/elibrary_28977425_25593392.pdf (date of visit: 10.03.2020).
8. Beloshitsky A. V., Berezhnaya I. F. The formation of subjectivity of students in the educational process of the university [Electronic resource]. URL: <http://portalus.ru> (date of visit: 10.03.2020).

© Красноперева Н. А., 2020

УДК 378.14

ОТ КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К ИХ КОММУНИКАТИВНОЙ САМОЭФФЕКТИВНОСТИ

Т. Н. Пасечкина, старший преподаватель кафедры профессиональных коммуникаций

Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России
Российская Федерация, Красноярский край, г. Железногорск, ул. Северная, 1
E-mail: pasechkina@yandex.ru

Рассматривается вопрос формирования у обучающихся вуза толерантного отношения к другим. Обращено внимание на то, что толерантность можно рассматривать как предпосылку эффективной коммуникации и, как следствие, предпосылку формирования коммуникативной самооэффективности. Представлены некоторые результаты исследования.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, коммуникативная самооэффективность, soft skills, универсальные компетенции, эффективная коммуникация.

TO THE STUDENTS' COMMUNICATIVE SELF-EFFICIENCY THROUGH THEIR COMMUNICATIVE TOLERANCE

T. N. Pasechkina, Senior Lecturer Department of Professional Communications

Siberian Fire and Rescue Academy of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia
1, Severnaya Str., Zheleznogorsk, Krasnoyarsk territory, Russian Federation
E-mail: pasechkina@yandex.ru

The problem of teaching students tolerance is discussed. Attention is drawn to the fact that tolerance is a background for effective communication and, as a consequence, a premise for the formation of communicative self-efficacy. The author considers it as an important meta-quality of a person, which determines the characteristics of his communicative behavior in various situations. Some results of the research are presented.

Keywords: tolerance, communicative tolerance, communicative self-efficacy, soft skills, universal competencies, effective communication.

В современных условиях неопределенности, изменчивости, повышенной конфликтности востребованными становятся не только и не столько профессиональные умения и качества, сколько метакачества или так называемые *soft skills*. Среди них выделяют социально-профессиональную мобильность, коммуникативность, самооэффективность и др. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) они получили название «универсальные компетенции» и включают в себя: системное и критическое мышление, разработку и реализацию проектов, командную работу и лидерство, коммуникацию, межкультурное взаимодействие, самоорганизацию и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности. Подчеркнем, что многие из перечисленных компетенций так или иначе связаны с понятием «толерантность».

По мнению С. Г. Растатуевой, в зависимости от основных сфер применения этого термина можно выделить следующие его значения: как психическое свойство личности; как способ поведения и принципы поведения; как ценность; как жизнь, здоровье, развитие, эволюция [1, с. 11–12]. Данное понятие междисциплинарное и рассматривается в таких науках,

как философия, психология, политология, педагогика, социология, этика и других, где расставляются свои акценты при рассмотрении толерантности. В рамках нашего исследования главным в понимании толерантности становятся открытость, уважение к различиям и при этом ощущение внутренней гармонии человека, его уверенности в себе, осознание надежности своих позиций, способность к самоконтролю и самокоррекции, отсутствие страха сравнивать себя с другими. Нам импонирует точка зрения С. Ю. Мосоловой, которая определяет толерантность как свойство личности, способствующее сохранению внутреннего равновесия и регуляции поведения в рамках морально-этических норм при воздействии на нее факторов экзогенного характера, имеющих не ожидаемый заранее результат этого воздействия [2, с. 91]. Такое понимание толерантности приводит к осознанию связи данного феномена с исследуемым нами понятием «самоэффективность» [3].

Одной из форм проявления толерантности является коммуникативная толерантность, которая определяет готовность человека принять партнеров по общению со всеми присущими им чертами. В. В. Бойко понимает коммуникативную толерантность достаточно широко, интерпретируя ее как характеристику отношения личности к людям, показывающую степень переносимости ею неприятных или неприемлемых, по ее мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию [4, с. 56].

Применительно к различным профессиям и направлениям подготовки будущих специалистов в вузе коммуникативную толерантность рассматривали З. А. Агеева, В. В. Бойко, Е. Г. Виноградова, В. М. Гришук, Е. А. Калач, Н. В. Рачицкая, О. Б. Скрыбина, Л. П. Яцевич и другие. Исследователи считают, что воспитание коммуникативной толерантности происходит через осознание субъектом идеи толерантной коммуникации, ее соответствия принципам нравственности; через формирование предрасположенности к такому типу социального поведения, основой которого является понимание, сотрудничество, эмпатия, а также через опыт творческого разрешения конфликтов, самостоятельного нахождения способов проявления терпимости в новой ситуации.

Ученые, занимавшиеся вопросом формирования коммуникативной толерантности, отмечают, что у людей с высоким уровнем этой личностной характеристики отсутствует стереотипность в восприятии и коммуникативном поведении, они способны критически анализировать и оценивать коммуникативные ситуации в личной и профессиональной сфере, готовы предлагать сценарии решения коммуникативных затруднений, то есть эффективно организовывать коммуникацию. Все эти проявления, в свою очередь, могут способствовать формированию коммуникативной самоэффективности человека, под которой мы понимаем его представления о собственных эффективных коммуникативных действиях, уверенность в достижении положительного результата в различных, в том числе нетипичных ситуациях взаимодействия и готовность реализовывать это коммуникативное взаимодействие. Убеждены, что коммуникативная самоэффективность является важным профессиональным метакачеством будущих специалистов.

«Толерантен ли я?», «Легко ли быть толерантным?», «Как организовать взаимодействие и эффективное общение на принципах толерантности и эмпатии?» Считаем, что эти вопросы должны быть предметом обсуждения с обучающимися любых направлений подготовки. Необходимо учить их культуре толерантного поведения, формировать толерантное мировоззрение и толерантные установки. Отсутствие специальных дисциплин ведет к необходимости использования разнообразных форм и методов работы в процессе преподавания дисциплин, входящих в учебный план, прежде всего тех, которые предполагают групповую работу, активное общение. Необходимо задействовать и возможности внеаудиторной работы.

Так, кафедрой профессиональных коммуникаций Сибирской пожарно-спасательной академии МЧС ГПС России ежегодно проводится практико-ориентированный семинар «Soft skills – условие успешных коммуникаций современного человека», основной целью которого

является привлечение внимания студентов к проблемам коммуникации как в личной жизни, так и в профессиональной сфере.

В настоящей статье обратим внимание лишь на некоторые приемы работы с обучающимися, использованные в рамках такого семинара. Работа организуется в русле технологии развития критического мышления.

1 этап «Вызов» – актуализация интереса к теме.

Вниманию обучающихся предлагаются определения понятия «толерантность» из разных языков мира. Необходимо проанализировать их и сказать, какие ассоциации возникают в связи со словом толерантность. Ответы суммируются и оформляются в виде кластера, который может быть создан в онлайн-режиме с помощью сервиса (www.mindmup.com) (рис. 1).

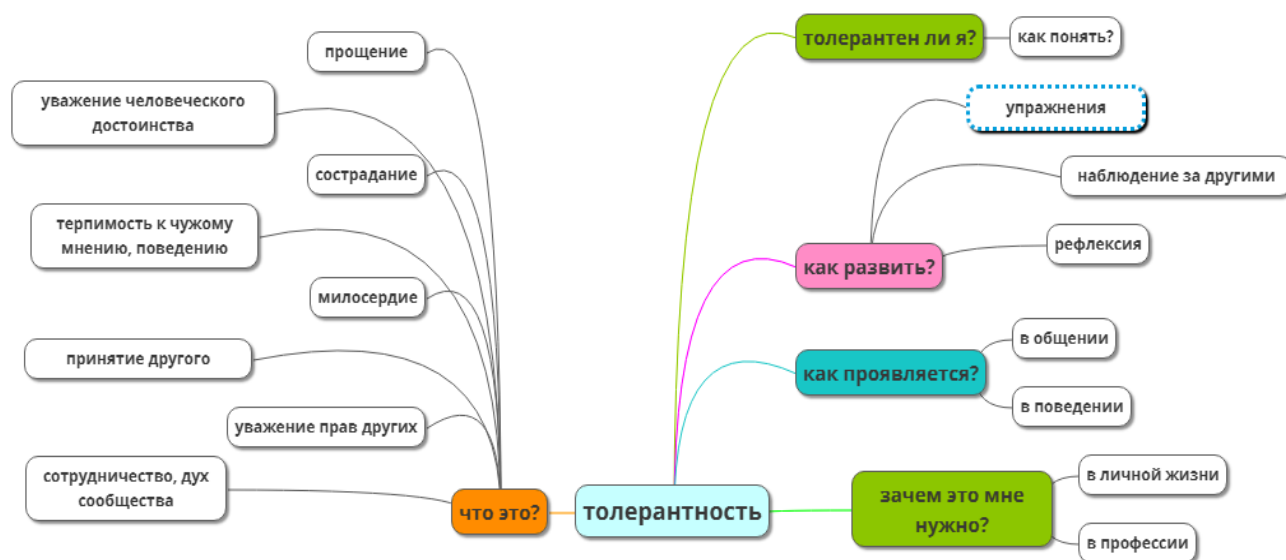


Рис. 1. Пример кластера «Толерантность»

Схема позволяет наглядно представить не только содержательную часть анализируемого понятия, но и акцентировать внимание обучающихся на ключевых моментах в развитии толерантности.

2 этап «Осмысление» – интеграция своих представлений с новыми идеями.

Предлагается выполнить ряд заданий.

1. «Дискуссия». Обучающимся нужно ответить на вопрос «Легко ли быть толерантным?» и аргументировать свое мнение.

2. «Чем мы похожи»? Ведущий семинара приглашает в круг одного студента на основе имеющегося реального сходства с собой. Затем выбранный участник приглашает следующего таким же образом.

3. «Комплименты». Участникам предлагается сказать друг другу приятные слова, начинающиеся на начальную букву их имени.

4. «Общий ритм». Ведущий семинара задает ритм, остальным участникам, поочередно включающимся в задание, нужно его повторить. В результате должно создаться ощущение единства. Формулируется вывод о том, что достичь взаимопонимания порой бывает нелегко. Но если мы сможем понять, почувствовать своего партнера, ощутить согласованность действий друг с другом, то любая трудность будет по плечу.

5. Характеристика толерантной и интолерантной личности на основе предлагаемых критериев. На данном этапе обсуждение происходит в группах, поле чего составляется общая сравнительная таблица (см. таблицу).

Характеристика различий между толерантной и интолерантной личностями

Критерии	Толерантная личность	Интолерантная личность
Знание самого себя	Знает себя, свои достоинства и недостатки	Замечает у себя больше достоинств, чем недостатков
Критичность по отношению к себе	Критичен к себе, не стремится во всем обвинить окружающих	Менее критичен к себе, во всех проблемах чаще обвиняет окружающих
Способность к эмпатии	Выражена в достаточной степени	Практически не выражена
Защищенность	Чувствует себя в безопасности	Опасается социального окружения
Ответственность	За происходящее берет ответственность на себя	Стремится снять с себя ответственность за происходящее
Потребность в определенности	Признание многообразия мира, позиций и мнений	Мир видит с двух сторон: черное и белое. Людей делит на хороших и плохих
Чувство юмора	Способен посмеяться над собой, обладает чувством юмора	Чувство юмора выражено слабо, обидчив

В процессе коллективного обсуждения также создается список качеств толерантного человека. Обучающиеся заполняют анкету «Толерантен ли я?», отмечая, какими чертами, по их мнению, они обладают, а какие развиты у них недостаточно. Анализ анкет показал, что студенты чаще проявляют доброжелательность, доверие, самокритичность, способность к сопереживанию, к сотрудничеству, терпимость к различиям, уважение прав других, уважение человеческого достоинства, чувство юмора. Такими чертами, как склонность не осуждать других, склонность к эмпатии, умение слушать, умение сохранять спокойствие, принятие другого во всем многообразии, обучающиеся, по их собственному мнению, обладают в меньшей степени.

6. Обучающимся предлагается пройти тест коммуникативной толерантности В. В. Бойко, который оформлен с помощью сервиса google-формы. Это позволяет сразу увидеть и проанализировать результаты как по отдельному человеку, так и по всей учебной группе. Опрос показал, что 48 % респондентов демонстрируют коммуникативную толерантность в разных аспектах, а 15 % имеют низкий уровень этого качества. На рис. 2 в представлено процентное соотношение опрошенных, которые всегда или часто демонстрируют коммуникативную интолерантность. Далее обсуждается вопрос «Что такое коммуникативная толерантность и зачем она нужна?». Главный вывод, формулируемый обучающимися, состоит в том, что все мы – члены различных социальных групп и очень важно грамотно выстроить межличностные отношения, создать хороший микроклимат, который зависит от стиля общения всех членов одной команды.

7. Далее обучающиеся разрабатывают конкретные способы проявления и формирования у себя коммуникативной толерантности. В ходе семинара они предложили следующие способы: проявлять внимание и интерес к собеседнику (зрительный контакт, жесты, поза, простые фразы); больше слушать и меньше говорить; обращать внимание на эмоции собеседника, стараться выяснить, что он думает и чувствует; помочь партнеру понять и осознать причины своего эмоционального состояния; задавать уточняющие вопросы, перефразировать сказанное собеседником в случае недопонимания; делать свою речь интересной и выразительной; демонстрировать желание понять и принять чувства и мысли собеседника; быть тактичным, не подчеркивать своего превосходства.

3 этап «Рефлексия» – этап обратной связи, анализа присвоения новых знаний и опыта, обмена мнениями.

На данном этапе используется кластер, составленный ранее, позволяющий проанализировать проделанную на семинаре работу и понять, получил ли каждый участник ответы на поставленные в начале занятия вопросы. Кроме того, на заключительном этапе предлагается обсудить проблемы, с которыми столкнулись обучающиеся при выполнении заданий. Как выяснилось, они затрудняются назвать признаки сходства с другими членами группы. В основном были названы такие формальные характеристики, как «мы учимся в одном вузе или группе», «мы живем в одном городе» и подобные. Затруднение вызвало также задание «Комплименты». Студенты отметили, что грубые слова приходят на ум быстрее. На этапе рефлексии еще раз обращается их внимание на групповые и индивидуальные результаты анкетирования и теста с целью дальнейшей корректировки коммуникативного поведения.

1. Неумение приспосабливаться к характеру, привычкам и желаниям других.
2. Нетерпимость к физическому или психическому дискомфорту, создаваемому другими людьми.
3. Неумение прощать другим ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности.
4. Стремление подогнать партнера под себя, сделать его "удобным".
5. Стремление переделать, перевоспитать партнеров
6. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства при столкновении с некоммуникабельными качествами партнеров.
7. Категоричность или консерватизм в оценках других людей.
8. Использование себя в качестве эталона при оценке поведения и образа мыслей других людей.
9. Неприятие или непонимание индивидуальности другого человека.

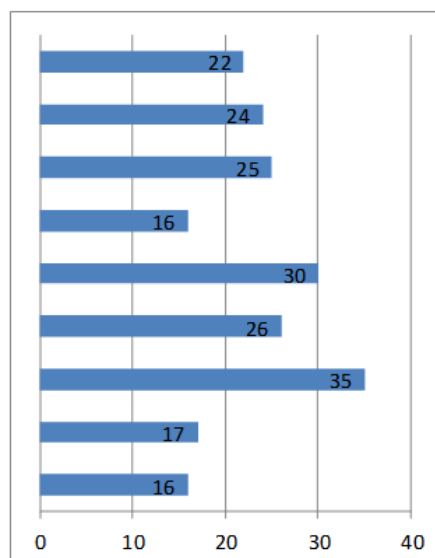


Рис. 2. Результаты тестирования студентов 1 курса Академии

В заключение подчеркнем: важно проводить системную работу с обучающимися, нацеленную на осознание ими необходимости понимания и реализации терпимого отношения к другим, что, в свою очередь, связано с проблемой понимания и принятия самого себя, адекватного отношения к своим возможностям, что связано с самоэффективностью личности.

Уверены, что значимость для будущих специалистов любого профиля таких понятий, как эмпатия, толерантность, умение эффективно взаимодействовать с другими неоспорима. Это одни из ключевых *soft skills* современного человека, поскольку от его готовности и способности жить и конструктивно взаимодействовать в многообразном и изменчивом мире зависит будущее и отдельного человека, и всего человечества в целом.

Библиографические ссылки

1. Растатуева С. Г. Репрезентация концепта «толерантность» в русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Елец, 2008. 19 с.
2. Мосолова С. Ю. Толерантность в аспекте различных научных направлений // Вестник ТГУ. 2013. № 5 (121). С. 88–92.
3. Игнатова В. В., Пасечкина Т. Н. Становление самоэффективности обучающихся вуза: проблемный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55-10. С. 46–52.
4. Бойко В. В. Психоэнергетика : краткий справ. СПб. : Питер, 2008. 416 с.

References

1. Rastatueva S. G. Representation of the concept of “tolerance” in Russian : abstract. dis. ... cand. filol. sciences. Elets, 2008, 19 p.
2. Mosolova S. Yu. Tolerance in the aspect of various scientific areas // Bulletin of TSU. 2013, No. 5 (121), Pp. 88–92.
3. Ignatova V. V., Pasechkina T. N. Formation of students’ self-efficacy: problem analysis // Problems of modern pedagogical education. 2017, No. 55-10, Pp. 46–52.
4. Boyko V. V. Psychoenergetics: a quick reference. St. Petersburg, Peter, 2008, 416 p.

© Пасечкина Т. Н., 2020

УДК 37.012.3

О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. Ю. Пименова, преподаватель

Детская музыкальная школа № 4 им. Д. А. Хворостовского
Российская Федерация, г. Красноярск, ул. Гастелло, 38
E-mail: Pile17@yandex.ru

Анализируется понятие формирование с общенаучной точки зрения, проводится сравнение данного понятия с понятие развитие. Рассматриваются в сравнении два понятия формирование и развитие. Обобщены и представлены результаты проявления творческих качеств в контексте духовно-творческого потенциала обучающихся 1–3 классов музыкальной школы.

Ключевые слова: формирование, сформированность, развитие, дополнительное образование, кластер, творческие качества, духовно-творческий потенциал, уровни сформированности.

ABOUT THE PROBLEM OF FORMATION OF CREATIVE QUALITIES TRAINING IN ADDITIONAL EDUCATION

E. Y. Pimenova, teacher

Children's Music School № 4 named after D. Hvorostovsky
38, Gastello Str., Krasnoyarsk, Russian Federation
E-mail: Pile17@yandex.ru

The article analyzes the concept of formation from a General scientific point of view, and compares this concept with the concept of development. Two concepts of formation and development are considered in comparison. The results of creative qualities manifestation in the context of spiritual and creative potential of students of grades 1-3 of the music school are summarized and presented.

Keywords: formation, formation, development, additional education, cluster, creative qualities, spiritual and creative potential, levels of formation.

В настоящее время, в условиях «ломки» традиционных ценностей, потери жизненных ориентиров, творческой ограниченности, ребенок попадает в огромный поток недифференцированной информации, поступающей из средств массовой информации, от сверстников, что приводит его к неадекватному восприятию мира, искаженному (не правильному) пониманию общечеловеческих, духовных и культурных ценностей [1]. Человек появляется на свет, не имея никаких знаний о социальных и нравственных законах жизни в обществе, необходимости о личной преобразующей деятельности, обладает только ресурсной базой духовных и творческих потенциальных возможностей, которые постепенно, в процессе воспитания и обучения достигают определенного уровня проявления и сформированности.

С первых минут появления на свет ребенок «олицетворяет человека, вступающего в новую жизнь, он полон сил, желания жить, открывать, исследовать, созидать» [2]. Ребенок

сам не в состоянии формировать свои личностные качества, развивать потенциальные возможности, поэтому от рождения до взрослости роль значимых людей (родителей, педагогов и других) заключается в организации благоприятных и безопасных условий жизнедеятельности, духовном воспитании и одновременно, фокусируясь на внутренних движущих силах развития ребенка, таких как: стремление к познанию мира, любознательность, желание получить знания, приобрести умения и навыки, включает его в творческую деятельность, где он выражает какие-то аспекты своей личности (этим творчество отличается от производства). Процесс формирования личности охватывает весь цикл жизни человека и по своей природе не имеет «финальности», то есть он непрерывен, бесконечен и индивидуален. Формирование, с точки зрения педагогической деятельности, представляет собой стратегические и тактические действия по становлению личности человека, что сопровождается внутренними и внешними изменениями в течение жизни.

В нашем исследовании рассмотрены некоторые научные представления о понятии «формирование». Несмотря на широкое использование в научной литературе, данное понятие относится к «не установившейся категории. Его смысл то чрезмерно сужается, то расширяется до безграничных пределов» [3, с. 365]. В этом контексте правильнее рассмотреть данное понятие как общенаучное. В философии под формированием понимается процесс, противостоящий энтропии (распаду) человеческой сущности [4], в психологических науках рассматривается как целенаправленный процесс овладения необходимыми качествами личности для успешной жизнедеятельности [5], в педагогике – это процесс развития человека, управляемый извне.

По мнению М. И. Шиловой для формирования личности необходимо создание определенного комплекса условий [6, с. 189]. И. А. Колесникова выделяет целенаправленность как основную характеристику понятия формирования [7, с. 106]. Т. А. Ильина отмечает, что непосредственное влияние на формирование оказывает среда и воспитание. А. Г. Корнилова, выделяя сущностные характеристики формирования, отмечает взаимосвязь стихийной и организованной среды с воспитанием, которое может быть, как целенаправленным, так и непреднамеренным. Такая взаимосвязь в конечном итоге обуславливает содержание и технологию воспитания [1]. Несмотря на разночтение понятия «формирование», ученые придерживаются точки зрения о том, что данный процесс имеет конкретный результат, отражающий влияние факторов, условий на формирующуюся личность.

Итак, любое формирование личности предполагает достижения конкретных результатов. В педагогике полученные результаты возможно разделить по направленности:

- образовательные результаты – реальное понимание окружающей действительности; изменения и преобразования, происходящих в обществе ситуаций; расширение кругозора; создание благоприятных условий для саморазвития и другие.

- воспитательные результаты – сформированность общепризнанных норм поведения; моральное принятие или непринятие тех или иных поступков; отношение к другим людям, своей истории и культуре; политических и моральных убеждений; отношение к досуговой деятельности, хобби, традициям и другие.

- обучающие результаты – приобретение всесторонних знаний; владение умениями поведения в обществе; освоение практической деятельности, включая творческую и другие.

- развивающие результаты – успешная социализация в современном обществе; умение адекватно оценивать свои интересы и наклонности в соответствии с общепринятыми нормами; развитость физических качеств; сформированность интеллекта, индивидуальных и профессиональных способностей; ориентация на духовные и культурные ценности [8].

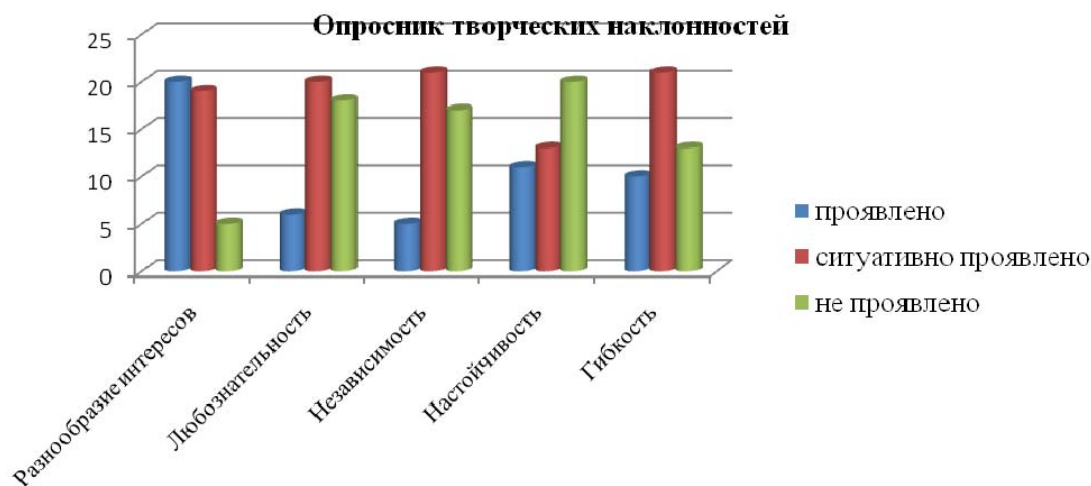
Неоднозначность в понимании формирования, иногда приводит к сравнению таких понятий как «формирование» и «развитие». Следует разграничивать эти понятия. Что бы понять и объяснить разницу, представим некоторые научные взгляды, характеризующие «раз-

витие». И. Ф. Харламов определяет развитие как объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека [9]. Е. Г. Колычева уточняет, что данные изменения обеспечивают «реализацию, сущность и становление личности» [10]. В.С. Селиванов вычленяет факторы, влияющие на развитие: внешние и внутренние, управляемые и неуправляемые, социальные и природные [11]. О. С. Гребенюк, О. И. Рожков определяют развитие как изменение, в котором «постепенное накопление количественных изменений приводит к наступлению качественных изменений» [12, с. 16]. В целом, определения «развития», представленных в научных психолого-педагогических работах, позволяют охарактеризовать как процесс обновления, кардинально противоположный регрессу и деградации, где источником являются противоречия между старым и новым. Таким образом, отметим, что развитие в отличие от формирования предполагает наличие количественного и качественного результата, с конкретизированным положительным эффектом.

Исследуя духовно-творческий потенциал обучающихся в дополнительном образовании, нами отмечено, что любое потенциальное качество личности достигает своего уровня сформированности в определенной период развития, однако, сам этот процесс является бесконечным и охватывает весь жизненный путь человека. Сформированность в нашем понимании определяется не только «временными» рамками (сколько потребовалось времени на формирование определенного качества, какого уровня развития достиг человек), но и качественными изменениями (насколько эффективно или явно данное качество проявляется). В процессе нашего исследования нами введены «уровни» проявления духовно-творческого потенциала, то есть его сформированность. Предложено три уровня сформированности духовно-творческого потенциала обучающихся в дополнительном образовании: *проявлено* – высокая степень сформированности, *ситуативно проявлено* – средняя степень сформированности и *не проявлено* – низкий уровень сформированности потенциала. При этом духовно-творческие качества, отражающие проявление соответствующего потенциала разделены на кластеры (объединения однородных элементов): духовный и творческий, которые представляют собой самостоятельную единицу с набором определенных качеств. В соответствии с целью данной статьи, представим результаты изучения проявления кластера творческих качеств.

В процессе исследования сформированности творческих качеств духовно-творческого потенциала, нами был опрошены обучающиеся 1–3 классов «Детской музыкальной школы имени Д. А. Хворостовского» г. Красноярск. За основу был взят Опросник творческих наклонностей, который отразил собственное представление детей относительно их творческой направленности. В данной методике склонность ребенка к творчеству отражается через следующие качества: разнообразие интересов, независимость, гибкость ума, любознательность, настойчивость. По результатам проведенного опроса было выявлено следующее: наиболее выраженным (проявленным) качеством у обучающихся оказалось – разнообразие интересов. В процентном соотношении это составило: 46 % – проявлено, 43 % – ситуативно проявлено и 11 % – не проявлено (см. рисунок).

Так как опрос проводился среди детей 8–11 лет ожидался высокий процент по шкале любознательность, но результаты показали обратное. Только у 14 % опрошенных обучающихся данное качество было проявлено на высшем уровне, 45 % процентов проявляют любознательность ситуативно и 41 % детей оказались на низком – не проявленном уровне. Похожие показатели выявились и по шкале независимость: 12 % – проявлено, 49 % – ситуативно проявлено, 39 % – не проявлено. По другим шкалам степень выраженности, следующая: настойчивость: 25 % проявлено, 30 % – ситуативно проявлено, 45 % – не проявлено; гибкость: 23 % – проявлено, 48 % – ситуативно проявлено, 29 % – не проявлено.



Результаты сформированности творческих качеств
духовно-творческого потенциала

Любознательность является основой познания ребенком окружающей реальности, изучения своего места в этом мире и является одним из основных качеств познавательного критерия. Такое качество как независимость необходимо ребенку для принятия решений, выражение своего мнения независимого от мнения других людей. Проявление настойчивости – это умение отстаивать свое мнение (методом проб и ошибок), таким образом пополняя свой жизненный опыт. Полученные результаты показывают, что формирование у обучающихся творческих качеств, которые активизируют развитие духовно-творческого потенциала личности, является одной из задач образования, в том числе дополнительного образования.

Библиографические ссылки

1. Корнилова А. Г. Проблемы формирования личности детей в современных условиях // Успехи современного естествознания. 2013. № 6. С. 143–145.
2. Данилюк А. Я., Кондаков А. М. Развитие человеческого потенциала средствами воспитания и социализации в условиях модернизации России // Педагогика. 2011. № 1. С. 3-13.
3. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учеб. пособие для вузов. М. : Владос-пресс, 2004. 365 с.
4. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-1010-formirovanie.htm> (дата обращения: 10.03.2020).
5. Краткий словарь психологических терминов [Электронный ресурс]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/formirovanie.html#item-3313> (дата обращения: 10.03.2020).
6. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. М. : Флинта, 2014. 217 с.
7. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / под ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2005. 288 с.
8. Справочник Автор24 [Электронный ресурс]. URL: https://spravochnik.ru/pedagogika/chto_takoe_formirovanie_v_pedagogike/ (дата обращения: 10.03.2020).
9. Харламов И. Ф. Педагогика. М. : Гардарики, 2007. 520 с.
10. Колычева Е. Г., Марков Г. М. Общие основы педагогики [Электронный ресурс]. 2008. 100 с. URL: https://kartaslov.ru/книги/Колычева_Е_Г_Марков_Г_М_Общие_основы_педагогики_Шпаргалка/3 (дата обращения: 10.03.2020).

11. Селиванов В. С. Основы общей педагогики: Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2007. 336 с.
12. Гребенюк О. С., Рожков О. И. Общие основы педагогики. М. : Владос, 2004. 160 с.

References

1. Kornilova A. G. Problems of formation of children's personality in modern conditions // Advances in modern natural science. 2013, № 6, Pp. 143–145.
2. Danyluk A. Y., Kondakov A. M. Development of human potential by means of education and socialization in the conditions of modernization of Russia // Pedagogy. 2011, № 1, Pp. 3–13.
3. Podlasy I. P. Pedagogy: 100 questions-100 answers : textbook for universities. Moscow, Vlados-press, 2004. 365 p.
4. Bezrukova V. S. Fundamentals of spiritual culture (teacher's encyclopedia) [Electronic resource]. URL: <https://www.psyoffice.ru/6-1010-formirovanie.htm> (date of visit: 10.03.2020).
5. Short dictionary of psychological terms [Electronic resource]. URL: <https://vocabulary.ru/termin/formirovanie.html#item-3313> (date of visit: 10.03.2020).
6. Shilova M. I. Socialization and education of the student's personality in the pedagogical process. Moscow, Flint, 2014, 217 p.
7. Kolesnikova I. A., Gorchakova-Sibirskaya M. P. Pedagogical design : textbook manual for children. studies' institutions // ed. by I. A. Kolesnikova. Moscow, Academy, 2005, 288 p.
8. Reference Book Author24 [Electronic resource]. URL: https://spravochnik.ru/pedagogika/chto_takoe_formirovanie_v_pedagogike/ (date of visit: 10.03.2020).
9. Kharlamov I. F. Pedagogika. Moscow, Gardariki, 2007, 520 p.
10. Kolycheva E. G., Markov G. M. General principles of pedagogy. [Electronic resource]. 2008. 100 p. URL: https://kartaslov.ru/книги/Колычева_Y_g_markov_g_m_community_basic_pedagogic_shpargalka/3 (date of visit: 10.03.2020).
11. Selivanov V. S. Fundamentals of General pedagogy: Theory and methods of education / study. Student's guide. no. ped. studies'. institutions / ed. V. A. Slastenina. Moscow, Academy, 2007, 336 p.
12. Grebenyuk O. S., Rozhkov O. I. General principles of pedagogy. Moscow, Vlados, 2004. 160 p.

© Пименова Е. Ю., 2020

УДК 371.3

ПРИБЛИЖЕНИЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ЦЕННОСТЯМ КАК ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

А. А. Смирная, кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и педагогики

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: nastenasm@yandex.ru

Социально-педагогические ценности будущего психолога отражаются в духовных, творческих, организационных и праксиологических ориентирах. В качестве основных этапов приобщения будущего психолога к социально-педагогическим ценностям отражены: включение обучающегося в разработку информационно-познавательной модели с целью формирования представлений о данных ценностях; содействие ему в создании ситуаций ролевого экспериментирования с целью осознания им социально-педагогических ценностей как профессионально значимых; активизация волонтерской деятельности с целью принятия социально-педагогических ценностей.

Ключевые слова: социально-педагогические ценности, будущий психолог, профессиональная подготовка, профессиональное становление.

THE COMMUNICATION OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST TO SOCIO-PEDAGOGICAL VALUES AS DESIGN OF THE INDIVIDUAL TRAJECTORY OF ITS PROFESSIONAL FORMATION

A. A. Smirnaya, Cand. of Sciences (Pedagogy), associate Professor,
Head of the Department of Psychology and Pedagogy

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: nastenasm@yandex.ru

Social and pedagogic values of the future psychologist are reflected in spiritual, creative, organizational and praxiological guidelines. The main stages of introduction of the future psychologist to social and pedagogical values are the following: inclusion of the student into the development of information and cognitive model in order to form an idea of these values; assistance in creating situations of role experiments in order to understand the social and pedagogical values as professionally important; activation of volunteer activities in order to adopt social and pedagogical values.

Keywords: social and pedagogical values, future psychologist, professional training, professional formation.

В соответствии с тем, что объектом нашего исследования выступает процесс профессиональной подготовки в вузе, и приобщение будущего психолога к социально-педагогическим ценностям рассматривается как образовательная стратегия, нами обращено внимание на образовательный контекст исследуемого явления.

В процессе профессиональной подготовки будущего бакалавра в вузе продуцируются и передаются личностные и профессиональные ценности. Ученые (В. И. Андреев, Е. В. Бондаревская, И. Ф. Исаев, С. В. Кульневич, В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова и др.) считают возможным при подготовке обучающихся в качестве методологической основы обратиться к аксиологическому подходу, который придаст данному процессу ценностную направленность. Опора на идеи аксиологического подхода при подготовке обучающихся является значимым ее аспектом, так как, по мнению ученых и практиков, ценности определяют сущность образования, а специфика будущей социально-педагогической деятельности данного специалиста непосредственно выражается в ее аксиологическом смысле – оказание помощи и поддержки людям, нуждающимся в ней. Поэтому процесс профессиональной подготовки должен иметь аксиологический характер, что позволит будущему профессионалу как «носителю» значимых для него ценностей соотнести их с базовыми профессиональными ценностями.

Процесс профессиональной подготовки в вузе направлен на освоение теории и практики психологии и педагогики. Одним из существенных моментов данного процесса является необходимость научить выпускника анализировать научные теории, раскрывать механизм решения социально-психологических и психолого-педагогических проблем клиента, а также и приобщить его к социально-педагогическим ценностям, что определит успешное проектирование индивидуальной траектории его профессионального становления в данном направлении.

Содержание учебных дисциплин, реализуемых в процессе профессиональной подготовки выпускников, выступает как система научных знаний, нашедшая свое воплощение в различных учебных предметах, где знания предстают как результат интеграции информации с социально-педагогическими ценностями и смыслами обучающегося человека. Наряду с изложением системы научных знаний, преподаватель обращается к жизненному опыту студентов, развивает в них способность работать со своим опытом и над ним. При таком подходе студенты перестраивают свои прежние представления, выходят в зону актуального развития, осваивают новые знания и обнаруживают личностные смыслы профессиональной деятельности. Это позволяет сделать вывод, что процесс профессиональной подготовки в вузе обладает достаточным аксиологическим потенциалом, который актуализируется через различные учебные дисциплины. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки социально-педагогические ценности как одна из аксиологических составляющих подготовки будущего бакалавра могут быть «переданы» ему, и он «приобщится» к ним.

С нашей точки зрения, необходимо, чтобы организация процесса профессиональной подготовки по приобщению будущего специалиста как психолога к социально-педагогическим ценностям базировалась на согласованном использовании традиционных и новых педагогических технологий, активных форм обучения, ориентированных на индивидуализацию обучения и совершенствование коллективно-групповой учебной деятельности, разработку гибких методических приемов. Это в совокупности представляет педагогическое обеспечение исследуемого процесса.

При анализе научной литературы нами было обращено внимание на содержание, объем и смысловую часть понятия «педагогическое обеспечение». В своем исследовании мы придерживаемся точки зрения В. В. Игнатовой, которая педагогическое обеспечение рассматривает как «совокупность факторов и условий их развертывания посредством специальных педагогических форм, методов и приемов (технологий) с учетом критериев эффективности их реализации» [2, с. 105]. Педагогическое обеспечение приобщения будущего специалиста к социально-педагогическим ценностям требует осмысления сущности различных условий, дидактических методов, приемов, средств и форм.

Основываясь на принятом нами понятии педагогического обеспечения, выделим основные этапы социально-педагогической деятельности, которые ориентированы на ознакомление будущего специалиста с совокупностью представленных ценностей, ориентацию на них и сознательное участие в деятельности духовно-творческого характера.

Первым этапом приобщения бакалавров выступает учебное моделирование. Моделирование является универсальным методом, осуществляемым в педагогическом процессе, так как применяется на различных этапах его организации, как на его эмпирическом, так и на практическом уровнях. Функции, выполняемые моделированием на теоретическом и эмпирическом уровнях, различны. На теоретическом – это интерпретаторская, объяснительная и предсказательная функция, на эмпирическом – измерительная и описательная. На обоих уровнях – критериальная функция [5, с.12].

С помощью разработки научных моделей возможно открытие тех свойств объектов, которые нам неизвестны и которые затем можно проверить экспериментально, поэтому в качестве первого этапа приобщения обучающегося направленности «психология трудовой деятельности» к социально-педагогическим ценностям нами избрано его включение в разработку информационно-познавательной модели [7].

Моделирование связано с процессом содержательного замещения одного объекта другим адекватным объектом в условиях его структурной или функциональной редукции. Ведущими характеристиками последней являются степень достигаемого приближения модели к оригиналу и степень соответствия данного модельного отношения конкретным условиям и целям моделирования. Это условие, в конечном итоге, определяет эффективность самого процесса моделирования [6, с. 27].

В модельном представлении одной и той же сущности важна принципиальная возможность ее множественной репрезентации с помощью разных средств и методов, а также и в различных модельных отношениях. Следовательно, результатом моделирования может быть не единственная модель, а их множественность. Поэтому при педагогическом моделировании создается, как правило, условная модель.

Моделирование, как метод исследования и познания сущности объекта, использует модели в качестве квази-объектов, представляющих собой лишь промежуточные сущности между субъектами и истинным объектом познания. Моделирование используется в качестве способа или средства познания собственно познаваемых сущностей. При этом речь идет о замещении одного сущностного содержания другим – знаковым, на особую роль которого указывал Л. С. Выготский [1].

Подводя итог вышесказанному, необходимо сказать, что социально-педагогические ценности обучающихся более многообразны и их сущность более глубока, чем это отражено в модели. При моделировании важно обратить внимание на необходимость выделения в моделируемом объекте наиболее существенных компонентов и связей.

Общие тенденции развития методов обучения в настоящее время тяготеют к игровым формам как наиболее эффективным и гуманным. Игра является одной из эффективных педагогических технологий. Феномен игры привлекал внимание философов, этнографов, биологов, психологов и педагогов, а проблема ее использования в процессе профессиональной подготовки является одной из «вечных» в теории и практике обучения и воспитания.

Значительный вклад в разработку теории и практики игрового обучения и воспитания внесли Ш. А. Амонашвили, П. П. Блонский, О. С. Газман, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др. По мнению, С. Т. Шацкого игра является «жизненной лабораторией». С точки зрения Ш. А. Амонашвили и В. А. Сухомлинского, игра – уникальная система общения, в которой решаются разнообразные проблемы: социально-педагогические, коммуникативные, процессуально-креативные, аксиологические, отношенческие, а на основе неповторимой человеческой активности при наличии прямых или косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность, происходит приобщение личности к социальным ценностям.

Для того чтобы определиться с многообразием ценностей будущий психолог должен обладать критическим мышлением. Для его развития необходимо создание специальных ситуаций, стимулирующих активность участников, их стремление высказать свою точку

зрения, общаться с другими участниками. Данное средство способствует критическому осмыслению обсуждаемых проблем и становлению ценностных ориентаций будущего специалиста, развивает умение аргументировано отстаивать свою точку зрения и принимать чужую позицию и другое.

Анализируя значение для приобщения обучающихся такие методы, средства и формы работы как общение, развитие критического мышления, игры, игровые ситуации, мы пришли к заключению, что все они в единстве и взаимодействии могут быть реализованы при создании ситуаций ролевого экспериментирования. Следовательно, содействие будущему психологу в создании ситуаций ролевого экспериментирования рассматривается нами как второй этап приобщения их к социально-педагогическим ценностям.

Для того чтобы понять особенности данных ситуаций, обратимся к понятиям «ситуация», «эксперимент», «роль», «ролевое экспериментирование». Понятие «ситуация» часто используется в педагогической, психологической, социальной, философской и других науках. Опираясь на исследования Л. Ф. Бурлачук, Ю. Н. Емельянова, Е. Ф. Коржовой, Б. Ф. Ломова, А. В. Филиппова и других, мы понимаем «ситуацию» как некоторую объективную совокупность элементов среды, специально задаваемых или спонтанно возникающих в процессе профессиональной подготовки, оказывающих стимулирующее, обуславливающее и корректирующее воздействие на субъекта, то есть детерминирующих его активность.

В энциклопедическом словаре эксперимент – от лат. *experimentum* – (проба – опыт) метод познания, при помощи которого в контролируемых и управляемых условиях исследуются явления природы и общества [8].

Существует два основных подхода в рамках теории социальных ролей. Впервые это понятие было систематически представлено Дж. Г. Мидом [4]. Роли представлялись как результат опытного и созидательного процесса взаимодействия. В этом мы видим их социальную функцию и возможность организации ролевого экспериментирования.

Второй подход был предложен Р. Линтоном [3]. Его сторонники отвергают как идею принятия роли в качестве характерной формы взаимодействия, так и идею построения роли в качестве его результата. Они рассматривают роли на основе существования предписанных и статичных ожиданий в отношении поведения и как определенные предписания, свойственные определенным позициям.

Таким образом, опираясь на толкование роли Дж. Г. Мидом, нами «ролевое» рассматривается как производное понятие от понятия «роль» и его смысл в контексте исследуемой проблемы связывается со способностью будущего специалиста исполнять те или иные социально-функциональные действия в системе межличностного взаимодействия, как процесса опытного и созидательного и характеризующие его представления об определенных ценностях профессионального сообщества.

Каждая роль будущего специалиста предполагает взаимодействие с другими ролями. В теории идентичности (М. Г. Эриксон) рассматривается испытание различных ролей. Роли отражают совокупности социально определяемых атрибутов и ожиданий, связанных с определенными социальными позициями [9]. Например, студент исполняет роль «специалиста», которая подразумевает определенное ожидаемое профессиональное поведение независимо от его личных ощущений. Здесь ролевое экспериментирование связывается с моральным поиском, с продвижением в направлении той или иной цели. Вследствие проигрывания ролей при ролевом экспериментировании, происходит преодоление размытия чувства своего «я», растерянности, сомнений в возможности направить свою жизнь в определенное русло. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки результатом ролевого экспериментирования будет являться окончательное овладение данной ролью.

Учебный эффект при исполнении ситуаций ролевого экспериментирования заключается в том, что у будущих специалистов формируются достаточно высокие умения и навыки проявления инициативы в действиях, логичности, последовательности, точности, ясности

и выразительности умственных и речевых операций. В процессе участия в данных ситуациях у обучающихся вырабатывается своя точка зрения и умение включаться в разные виды деятельности. Кроме того, обучающиеся лучше осознают себя, свои социальные, профессиональные функции, множество образов собственного «Я» и положение вещей в окружающей действительности.

Специфика деятельности обучающегося непосредственно сопряжена с социальной помощью и поддержкой людей, нуждающихся в них. Близкой по содержанию и смыслам к данной деятельности является волонтерская деятельность, поэтому волонтерство может быть рассмотрено в качестве наиболее адекватной формы приобщения будущего специалиста к социально-педагогическим ценностям как третьего этапа. Остановимся кратко на его характеристике.

Волонтерство можно охарактеризовать как добровольную деятельность человека, направленную на решение социально значимых проблем в современном обществе и улучшение качества жизни других людей. Соответственно волонтер (доброволец) – это человек (студент), который по доброй воле, желанию, без какого-либо принуждения занимается социально-полезной деятельностью по разрешению социально значимых проблем, выполняя общественно значимую работу не ради материальных благ, а получая духовное и моральное удовлетворение, приобретая опыт и навыки. Волонтерская деятельность может быть как случайным доброжелательным добровольным поступком, так и систематичной и осознанной добровольной работой. В ее процессе человек делает что-то хорошее для кого-то осознанно и в определенное время. Например, такими действиями является: активное участие в деятельности какой-нибудь организации, детского дома или помощь пожилым людям в доме престарелых, оказание помощи, участие в акции осенней уборки или очищения загрязнения окружающей среды и многое другое.

Добровольческие инициативы распространяются почти на любую сферу человеческой деятельности – работу с социально-незащищенными слоями населения (инвалидами, престарелыми, маргиналами); работу в рамках неформального образования; развитие проектов толерантного характера; миротворчество, разрешение конфликтов; экологическую защиту природы; активизацию деятельности населения в различных социальных сферах (добровольцы участвуют в постоянно идущих процессах политических и социальных изменений) и другое. Волонтерство является наиболее эффективной формой практического неформального обучения в области так называемого третьего сектора – сектора некоммерческих негосударственных (социальных) структур.

Добровольная работа в психологической сфере – это один из видов деятельности, в ходе которой обучающиеся получают как жизненный, так и необходимый профессиональный опыт работы, встречаются с новыми и активными людьми и приобщаются к социальным ценностям. Волонтерство может быть реальной возможностью для саморазвития, во-первых, путем усвоения новых знаний и улучшения специальных навыков и профессиональной квалификации, во-вторых, путем предоставления волонтерам шанса для персонального роста и развития. Волонтерство предлагает приоритет личных ценностей, таких, как искренне теплые отношения с другими людьми во время совместного исполнения той работы, которая действительно направлена на благо общества. Работая волонтерами, студенты развивают навыки и умения, усваивают социально-педагогические ценности, которые могут оказаться полезными в дальнейшей оплачиваемой работе.

Современную волонтерскую деятельность можно рассматривать как пространство социальных и профессиональных проб (Е. В. Богданова, О. В. Решетников, В. Л. Симанович и др.). В процессе волонтерской деятельности молодые люди осваивают способы социального и профессионального поведения, новые социальные роли, а также социальные и профессиональные виды деятельности. Реальные жизненные ситуации заставляют человека прояв-

лять определенные качества и способности, он имеет возможность выразить себя, а также оценить себя и результаты своей работы. Таким образом, включение в волонтерскую деятельность способствует приобщению студентов к определенным социально-педагогическим ценностям.

Волонтерство рассматривают как возможность самопомощи (Е. В. Богданова, Е. Штромбергер и др.). Помощь и решение проблем других людей позволяет волонтеру опосредованно решать собственные проблемы, то есть волонтерство значимо не только для людей, нуждающихся в помощи, но и для самих волонтеров. Выполняя общественно значимую работу в свободное время, человек тем самым получает новые знания, расширяет свой опыт, развивает коммуникативную культуру, чувствует себя нужным. Полученный опыт служит потом положительным фактором для социальной карьеры, профессионального роста, формирования ценностных ориентаций.

Таки образом, волонтерскую деятельность можно рассматривать как способ приобщения студентов к социально-педагогическим ценностям, включающий их в профессиональный контекст будущей деятельности, направленной на оказание ими бескорыстной помощи людям, находящимся в трудной жизненной ситуации. Волонтерская деятельность социально-педагогической направленности – реальная деятельность, ориентированная на решение проблем другого человека. Следовательно, имеются все основания выделить в качестве третьего этапа по приобщению обучающихся к социально-педагогическим ценностям активизацию волонтерской деятельности будущих специалистов.

В целом, анализ научной литературы позволил нам три этапа приобщения будущего бакалавра к социально-педагогическим ценностям, рассматриваемые нами как обстоятельства, от которых что-либо зависит; обстановка, в которой что-нибудь происходит.

Необходимо отметить, что условия педагогического процесса подразделяются на внешние и внутренние. Развертыванию внешних условий приобщения обучающихся к социально-педагогическим ценностям как проектирование индивидуальной траектории его профессионального становления способствуют: индивидуальный подход преподавателя к обучающемуся; педагогическое ориентирование его на раскрытие ценностных аспектов учебного предмета на семинарах путем создания ситуаций интеллектуального напряжения, побуждение к самостоятельному поиску; положительная эмоциональная атмосфера на занятиях; учет его способностей; активность преподавателя; подбор занимательного учебного материала и формирование эвристических приемов умственной деятельности; поощрение на семинарах различных форм творческой активности, спонтанности, инициативы студента, на которых студенты вступают в позиционное взаимодействие, обеспечивающее инициацию активности друг друга.

К внутренним стимулам, способствующим приобщению к социально-педагогическим ценностям, можно отнести: осознание социально-педагогических ценностей, позитивный внутренний эмоциональный фон процесса обучения, личностная и когнитивная рефлексии. Препятствуют приобщению к социально-педагогическим ценностям: конформизм, внутренняя цензура, чрезмерно высокая мотивация, боязнь неудачи, умственное и физическое истощение, депрессия и другие. Познавательно-профессиональная деятельность протекает наиболее успешно, если соблюдаются в комплексе приемы. Исходя из этой позиции, задачу преподавателя мы видим в создании необходимого педагогического обеспечения приобщения к социально-педагогическим ценностям обучающегося, в частности, создание условий для его приобщения к этим ценностям, методов, приемов и средств их реализации как внутреннего так и внешнего характера. При этом будущий специалист выступает активным субъектом этого процесса, обладающий индивидуальными особенностями, которые помогают ему изменять окружающий мир и себя, строить индивидуальную траекторию своего профессионального развития.

Библиографические ссылки

1. Выготский Л. С. Собр. соч. В 6 т. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1982. Т. 1. 488 с.
2. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе : монография / Сиб. гос. технологич. ун-т. Красноярск, 2000. 272 с.
3. Линтон Р. Личность, культура и общество // Личность. Культура. Общество. 2001. Т. 3, вып. 1 (7). С. 68–86.
4. Мид Дж. Г. От жеста к символу // Американская социологическая мысль. М. : МГУ, 1994. С. 215–260.
5. Моделирование воспитательных систем: теория – практике : сб. науч. ст. / под ред. Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. М. : Изд-во РОУ, 1995. 144 с.
6. Поляков В. А. Моделирование психосистемных отношений. Поэтапное формирование сознания креативными установками в акмеологии. Минск : ВЭВЭР, 1999. 168 с.
7. Смирная А. А. Конструирование информационно-познавательной модели как форма приобщения студентов гуманитарной направленности к социально-педагогическим ценностям // Дискурс. 2017. № 1 (3). С. 122–129.
8. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс] // Русский гуманитарный интернет-университет / Словари и справочники. URL: <http://www.rulex.ru> (дата обращения: 10.03.2020).
9. Эриксон М. Г. Мой голос останется с вами: Обучающие истории [психолога и гипнотизера] Милтона Эриксона – My voice will go with you / пер. с англ. ; авт. предисл. Л. Хоффман; изд. и коммент. С. Розена. СПб. : Петербург-XXI век, 1995. 256 с.

References

1. Vygotsky L. S. Collected works: in 6 vols. Questions of theory and history of psychology / edited by A. R. Luria, M. G. Yaroshevsky. Moscow, Pedagogika, 1982, Vol. 1, 488 p.
2. Ignatova V. V. Pedagogical factors of spiritual and creative formation of personality in the educational process : monograph / Sib. State Technological University. Krasnoyarsk, 2000, 272 p.
3. Linton R. Personality, culture and society // Personality. Culture. Society. 2001, Vol. 3, Issue 1 (7), Pp. 68–86.
4. Mead J. G. From gesture to symbol // American sociological thought. Moscow, MSU, 1994 Pp. 215–260.
5. Modeling of educational systems: theory-practice : collection of scientific articles / ed. by L. I. Novikova, N. L. Selivanova. Moscow, ROE Publishing house, 1995, 144 p.
6. Polyakov V. A. Modeling of psychosystem relations. Stepwise formation of consciousness by creative installations in acmeology / V. A. Polyakov. Minsk, Vever, 1999, 168 p.
7. Smirnaya A. A. The construction of information and cognitive model as a form of initiation humanitarian orientation of students to the socially-pedagogical values // Discourse. 2017, No. 1 (3). Pp. 122–129.
8. Encyclopedia [Electronic resource] / Russian Humanities Internet University / Dictionaries and reference books. URL: <http://www.rulex.ru> (date of visit: 10.03.2020).
9. Erickson M. G. My voice will stay with you: Educational stories of [psychologist and hypnotist] Milton Erickson – My voice will go with you / per. s eng.; auth. preface by L. Hoffman; ed. and a comment by S. Rosen. St. Petersburg, Petersburg-XXI century, 1995, 256 p.

© Смирная А. А., 2020

УДК 37.034

**ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ
У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ
ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

Д. П. Тимохина, бакалавр
Л. Г. Король, кандидат биологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31
E-mail: kinghouse@yandex.ru

Статья посвящена проблеме формирования и развития духовно-нравственных ориентиров. Выявляются духовно-нравственные ориентиры и педагогические условия их формирования у студентов технических специальностей в контексте гуманитаризации.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура, духовно-нравственные ориентиры, гуманитаризация образования.

**FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPIRITUAL-MORAL GUIDELINES
AT STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES IN THE CONTEXT
OF HUMANITARIZATION OF EDUCATION**

D. P. Timokhina, bachelor
L. G. Korol, Cand. of Sciences (Biology), associate Professor,
associate Professor of Department of Psychology and Pedagogy

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation
E-mail: kinghouse@yandex.ru

The article is devoted to the problem of the formation and development of spiritual and moral guidelines. Spiritual and moral guidelines and pedagogical conditions for their formation among students of technical specialties in the context of humanization are revealed.

Keywords: spiritual and moral culture, spiritual and moral guidelines, humanitarization of education.

Проблема формирования духовно-нравственных ориентиров у молодых поколений – одна из сложнейших и значимых проблем современного общества. Поведение современных молодых людей сегодня во многом определяется «модными» тенденциями, с ориентацией, главным образом на материальные ценности. В свете таких приоритетов духовные ценности отходят на второй план, как бы растворяясь в материальных, обуславливая искажение нравственных идеалов и вызывая кризис системы ценностей. В связи с этим формирование духовно-нравственных ориентиров личности является сегодня объективной необходимостью и заявлено целью современного светского воспитания.

На государственном уровне духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения рассматривается на основе «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания

личности гражданина России». Этот документ разработан в соответствии с Конституцией РФ, Законом РФ «Об образовании» и ежегодных посланий Президента России к Федеральному собранию РФ. В соответствии с ним «...образованию отводится ключевая роль духовно-нравственной консолидации российского общества, его сплочению перед лицом внешних и внутренних вызовов, в укреплении социальной солидарности, в повышении уровня доверия человека к жизни в России, к согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны» [1].

Актуальность проблемы формирования духовно-нравственных ориентиров на социально-педагогическом уровне определяется рядом противоречий. Одновременно с этим, в современном информационном обществе существует выраженная потребность во всесторонне развитых личностях, при этом личность должна быть развита не только в профессиональном плане, но и духовно-нравственно. Однако, современная система образования, в том числе и профессионального, не в полной мере реализует цели духовно-нравственного воспитания и развития личности. Это может быть обусловлено целым комплексом причин, главные из которых заключаются в доминировании знаниевой парадигмы и слабом внимании к формированию соответствующих чувств и поступков молодых людей. В процессе профессиональной подготовки молодёжи, особенно на технических специальностях не всегда уделяется достаточно внимания развитию именно духовной составляющей профессионализма. Как отмечают Д. И. Костюков и В. А. Котельников, «существующий рынок труда в настоящее время по вполне объективным причинам не в состоянии обеспечить рабочими местами выпускников вузов в полном объеме, поэтому подавляющее большинство молодежи, поступая в вуз, вообще не имеет четко сформулированной цели и не задумывается о профессиональных перспективах» [2].

Направление гуманитаризации в воспитании и образовании особенно актуально в настоящее время так как, исходя из вышеупомянутого мы можем говорить о том, что в век развития технологий и механизации многих технических процессов человек, занимающийся той или иной деятельностью, должен быть максимально продвинут в ней, обладать высоким уровнем осведомленности о последних изменениях в различных сферах. Но в свете этих тенденций мы все меньше стали обращать внимание на личные потребности человека, на развитие его личностных особенностей, интересов, духовно-культурных предпочтений.

В наиболее острой форме данная проблема затрагивает те отрасли образования, которые связаны с естествознанием и техникой. В век высоких технологий, интенсивного развития техники, ведущую роль в деятельности специалиста начинает играть понимание как способ опережающей организации знаний, основанный на предметности, осмысленности и целостности всей человеческой деятельности. При таком подходе система образования склонна углублять человека в детали конкретных методов исследования и технологических процессов, вырабатывать и совершенствовать алгоритмические умения, уделяя всё меньше внимания вопросам человечности, эстетического и этического отношения к окружающему миру, к людям, и наконец, к самому себе.

Основные тенденции развития гуманитаризации, можно отследить, изучая личностно – ориентированную парадигму образования. По мнению О. А. Мацкайловой, в процессе гуманитаризации образования обращается внимание не только на макроуровень потребностей человека, но и на личные его нужды [3].

В широком смысле под гуманитаризацией образования понимается система мер, направленных на приоритетное развитие общекультурных компонентов в содержании образования, способствующая формированию личностной зрелости обучаемых. Именно через установление гармонического равновесия между естественно-математическими и гуманитарными циклами обучения в системе профессионального образования можно обеспечить развитие зрелости обучаемых. Однако здесь следует отметить, что речь идёт не о простом введении в образовательную программу большего количества часов гуманитарных дисциплин и

организацию разного рода воспитательных мероприятий. Важно также осознавать, необходимость создания в профессиональном образовательном учреждении соответствующей социально-культурной среды, способствующей не алгоритмизации, а своеобразному «очеловечиванию» образования. Схожее мнение выражает Д. Л. Матухин, отмечая, что гуманитаризацию можно рассматривать, как средство окультуривания человека, изменения его мышления [4]. Итак, мы приходим к выводу, что посредством гуманитаризации можно повышать духовно – нравственную культуру личности, формируя соответствующие ориентиры.

Духовно-нравственная культура личности, являясь сложным комплексным образованием, содержит две основные части: духовность и нравственность. Духовность отражает личностную ориентированность, рефлексию самосознания, избирательность. Нравственность обозначает социальный заказ, выражаясь в морали, обычаях, нравах и нормах поведения. Соответственно, содержанием этих компонентов является сложный набор качеств личности, а именно: развитый интеллект; способность к конструктивной коммуникации, развитое самосознание, духовное благородство.

В работе И. И. Николаевой отмечается, что «как педагогическое понятие духовно-нравственная культура и ее формирование предусматривает в содержании следующие признаки: целеустремленность; наличие какого-то образца, даже наиболее общего, как социально-культурного ориентира; соответствие процесса развития социально-культурных ценностей в историческом прогрессе общества; присутствие определенной системы организованных влияний» [5]. Следовательно, духовно-нравственная культура с одной стороны содержит взаимосвязанный комплекс ценностных ориентиров, а с другой – направлена на их формирование. Если эти ориентиры развиты, то человек считается сформировавшейся личностью с определёнными идеалами и принципами. В профессиональной среде такого специалиста можно считать надёжным. Как отмечает О. В. Захарова, «ценностные ориентиры – это важнейшие элементы внутренней структуры личности, закреплённые жизненным опытом, всей совокупностью его переживаний и ограничивающее значимое, существенное для данного человека» [6].

Значимость формирования ценностных ориентаций нельзя переоценить. Эти личностные элементы выполняют ряд важнейших функций в развитии личности. Авторы солидарны с мнением С. И. Терпелюка, обозначившим, что ценностные ориентации выполняют следующие функции:

- формируют духовный мир человека, определяя ее социальную значимость;
- утверждают неповторимость личности;
- регулируют поведение и деятельность человека в обществе [7].

Общеизвестно, что любая возрастная группа имеет специфические черты развития и различный приоритет обозначенных функций. Студенческая молодёжь не является исключением. Для этой возрастной группы наиболее значимой является функция утверждения неповторимости личности. Усвоенные ценностные ориентиры, вне зависимости от их качества и природы, позволяют молодым людям быть неповторимыми личностями, показывать свою индивидуальность, не быть похожими ни на кого, иметь свою точку зрения, пусть иногда и отличную от мнения общества. Проявление неповторимости молодых людей может осуществляться конструктивно и деструктивно. В последнем случае поведение молодых людей может приводить к невозможности диалога и серьёзным конфликтам в социально-значимых ситуациях. В связи с этим очень важно в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов развивать социально одобряемые духовно-нравственные ориентиры, одновременно корректируя неконструктивные формы поведения.

Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что первостепенная роль в духовно-нравственном развитии личности принадлежит единству сознания и нравственных чувств. Ещё В. А. Сухомлинский отмечал важность развития у человека способности «ощущать человека, познавать не только умом, но и сердцем всё, что происходит в его душе» [8].

Это позволяет развивать лучшие человеческие качества, включая духовное благородство. Поскольку студенты технических специальностей в силу специфики обучения проводят большую часть своей жизни во взаимодействии с техническими устройствами, существует опасность нивелирования ценностных ориентиров, которые так важны при живом общении. Это повышает значимость систематической работы педагогов, направленной на развитие соответствующих духовно – нравственных ориентиров.

Но, чтобы работать непосредственно на развитие культурного уровня, необходимо уметь диагностировать уже имеющийся уровень. Учитывая, что духовно-нравственная культура содержит в себе как духовную деятельность, так и её продукты, существующие методики направлены на диагностику этих компонентов. Наиболее популярной в педагогической практике является методика диагностики уровня развития духовности личности по критериям выраженности трёх основных компонентов: когнитивного, аксиологического, деятельностного. Когнитивный компонент отражает внутреннее богатство сознания за счёт объёма имеющихся знаний. Аксиологический компонент показывает степень развития личности на основе высших социальных ценностей. Деятельностный компонент свидетельствует о проявлении внутреннего мира личности в деятельности. Далее, на основе полученных результатов, формируется примерный план по повышению духовности, нравственности учащихся. Важная роль в этой работе отводится системности реализуемых методов и форм обучения, что способствует хорошей совместной организованности действий преподавателей со студентами, сохранению гуманистических ценностей.

По мнению И. И. Николаевой способами и средствами в осуществлении и реализации форм образовательно-воспитательной деятельности можно считать разноплановые методы формирования духовной культуры студентов: формирование сознания, опыт общественного поведения, организацию стимулирования и мотивации деятельности и поведения, контроль, самоконтроль, самооценку и саморегуляцию [9].

Все эти методы успешно могут применяться в педагогическом процессе в системе высшего образования. В качестве примера приведём организацию образовательной деятельности в СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Данное образовательное учреждение, являясь опорным вузом Красноярского края, осуществляет подготовку специалистов разного профиля, однако доминирующее большинство специальностей является техническими. В связи с этим, вопросы гуманитаризации образования и развития на её основе духовно-нравственных ориентиров у студентов технических специальностей, являются ключевыми для данного вуза. Важным средством формирования нравственности у студентов технических специальностей может служить искусство. Как источник духовного развития оно незаменимо, поскольку открывает поле для самовыражения, формирования творческих способностей и, как следствие, творческого подхода к профессиональной деятельности. Студенты технических специальностей регулярно, организованно, под руководством преподавателей посещают различные музеи, как на территории вуза, так и за его пределами. Музейные программы могут быть различными, но все они направлены на приобщение студентов к искусству и развитие у них духовно-нравственных ориентиров. При этом педагоги акцентируют внимание студентов, что каждое посещение музея – это занятие, а не развлечение и оно должно иметь конкретную (учебную, воспитательную, развивающую) цель. Кроме этого, перед посещением музеев со студентами проводится предварительная подготовка в процессе учебных занятий, подбирается такое время посещения, когда студенты не устали и готовы к восприятию нового материала.

Помимо регулярного приобщения студентов к искусству, в учебный план технических специальностей включены предметы гуманитарной направленности. Это предметы для общего развития учащихся, а также касающиеся непосредственно профильных дисциплин, где изучается история их становления и другие важные аспекты, необходимые для восприятия предмета в целом, расширения кругозора студентов.

Нельзя не отметить и систематическое включение студентов в различные культурно-массовые мероприятия, которые проводятся как внутри вуза, так и за его пределами. Культурно-массовая работа со студентами в вузе осуществляется в рамках проведения всех торжественных и культурных мероприятий. Благодаря этим мероприятиям создаются условия для развития и реализации творческого потенциала как студентов, так и преподавателей. Отмечено, что культурно-массовая работа со студентами в вузе способствует:

- формированию у студентов активной гражданской позиции;
- развитию способности к творческой деятельности в условиях педагогического процесса;
- формированию и развитию нравственных и культурных ценностей студентов;
- организации активного досуга студентов путем вовлечения их в сферу деятельности студенческих клубов;
- совершенствованию методов и форм организации и развития самостоятельного художественного творчества студентов;
- созданию и развитию творческих коллективов, курсов, лекториев с учётом национально-культурных традиций, интересов и запросов студентов.

Добавим также к этому перечню различные акции, самостоятельную работу студентов над реализацией различных социально-значимых проектов.

Таким образом, регулярная систематическая работа педагогических коллективов в контексте гуманитаризации образования, направленная на формирование и развитие духовно-нравственных ориентиров студентов имеет большое значение в становлении личности будущих профессионалов, формировании и развитии их мировоззрения.

Библиографические ссылки

1. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2011. 23 с.
2. Костюков Д. И., Котельников В. А. Ценностные ориентации личности, как доминирующий фактор формирования профессиональной направленности // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. ст. победителей VII Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 132–136.
3. Мацкайлова О. А. Гуманитарность и гуманитаризация образования // Образование и наука. 2008. № 5 (53). С. 11–17.
4. Матухин Д. Л. Концепция гуманизации и гуманитаризации инженерного образования // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2013. № 9 (137). С. 32–35.
5. Николаева И. И. Духовно-нравственная культура как объект педагогического анализа // Вестник Тамбов. ун-та. Сер. Гуманитарные науки. 2014.
6. Захарова О. В. Ценностные ориентиры современной молодежи // Молодой ученый. 2018. № 4 (190). С. 190–192.
7. Терпелюк С. И. Особенности формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2012. № 1. С. 67–70.
8. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива. М. : Просвещение, 1981. 192 с.
9. Николаева И. И. Методы и средства формирования духовно-нравственной культуры студента в поликультурной образовательной среде // Вестник Том. гос. пед. ун-та. 2017. № 12 (189). С. 17–23.

References

1. Danyluk A. J., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Concept of spiritual and moral development and education of the person citizen of Russia. Moscow, Prosveschenie, 2011, 23 p.

2. Kostyukov D. I., Kotelnikov V. A. Value orientations of a personality as the dominant factor in the formation of a professional orientation // *Modern Education: Actual Issues, Achievements, and Innovations : a collection of articles by winners of the VII International Scientific and Practical Conference*. 2017, Pp. 132–136.
3. Matskaylova O. A. Humanitarianism and humanization of education // *Education and Science*. 2008, No. 5 (53), Pp. 11–17.
4. Matukhin D. L. The concept of humanization and humanization of engineering education. // *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*. 2013, No. 9 (137). Pp. 32–35.
5. Nikolaeva I. I. Spiritual and moral culture as an object of pedagogical analysis // *Bulletin of the Tambov University. Series: Humanities*. 2014.
6. Zakharova O. V. Value orientations of modern youth // *Young scientist*. 2018, No. 4 (190), Pp. 190–192.
7. Terpelyuk S. I. Features of the formation of value orientations of student youth // *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2012, No. 1, Pp. 67–70.
8. Sukhomlinsky V. A. *Methods of educating the team*. Moscow, Education, 1981, 192 p.
9. Nikolaeva I. I. Methods and means of forming a spiritual and moral culture of a student in a multicultural educational environment // *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2017, No. 12 (189), Pp. 17–23.

© Тимохина Д. П., Король Л. Г., 2020