

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 VI Всероссийской научно-практической  
конференции с международным участием

21 мая 2021 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 VI Всероссийской научно-практической конференции  
с международным участием  
(21 мая 2021 г., Красноярск)*

Под общей редакцией Т. Н. Ищенко

Электронное издание

Красноярск 2021

© СибГУ им. М. Ф. Решетнева, 2021

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

В. Г. ЕРМАКОВ – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры  
социальной и педагогической психологии, кандидат физико-математических наук  
(Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины, Беларусь).

**Под общей редакцией**

кандидата педагогических наук, доцента Т. Н. ИЩЕНКО

П24

**Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях** [Электронный ресурс] : материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (21 мая 2021 г., Красноярск). – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 4,7 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, 2021. – Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-86433-880-3

В сборнике представлены материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием по проблемам развития мышления, развития личности в изменяющихся условиях. Сборник содержит результаты исследований ученых, педагогов, аспирантов по актуальным темам образования XXI века, среди которых проблема развития мыслящей способности человека, определяющей нравственный контекст и условия развития личности в изменяющихся условиях. На основе методологических и теоретических подходов, концепций авторы статей предлагают 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.

Информация для пользователя: в программе просмотра навигация осуществляется с помощью панели закладок слева; содержание в файле активное.

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

ISBN 978-5-86433-880-3



Подписано к использованию: 29.10.2021. Объем: 4,7 МБ. С 260/21.

Корректурa, макет и компьютерная верстка П. С. Бороздова

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 .....	8
-------------------	---

### ***МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА***

<b>Бутенко А. В., Зубковская И. Б.</b> Особенности и основания нового профессионализма педагогов в условиях современного мира .....	11
<b>Глинкина Г. В.</b> Развитие у обучающихся мыслительных способностей и читательской грамотности в процессе дистанционного обучения .....	18
<b>Зимин А. А., Король Л. Г.</b> Метафорические ассоциативные карты как проективный метод исследования внутреннего мира личности .....	29
<b>Игнатова В. В., Асламазишвили Д. Н.</b> Социетальные проблемы образования: общие и стратегические ориентиры .....	35
<b>Киргизова Е. В., Сергаева Н. О.</b> Формирование финансовой грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации .....	42
<b>Ковель М. И.</b> Применение технологии способа диалектического обучения в развитии мышления у обучаемых .....	47
<b>Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В.</b> Восприятие учителями организационного контекста проявления творческости .....	53
<b>Мартынец М. С.</b> Примеры заданий, направленных на развитие мышления обучающихся (на содержании темы «Времена группы Simple») .....	59
<b>Пасечкина Т. Н.</b> О необходимости развития критического мышления у будущих специалистов: теоретический взгляд на проблему .....	67
<b>Раицкая Г. В., Ковель М. И.</b> Реализация деятельностного подхода с использованием учебных задач .....	74
<b>Раицкая Г. В.</b> Модификация как способ разработки заданий, направленных на формирование финансовой грамотности младших школьников .....	82
<b>Фирер А. В., Басалаева Н. В.</b> Формирование функциональной грамотности обучающихся с учетом специфики Приенисейского региона (на примере креативного мышления и математической грамотности) .....	90
<b>Цугунова К. В.</b> Применение интерактивных технологий при обучении на уроках физики в старших классах .....	96

### ***СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ***

<b>Гудовский И. В.</b> Влияние рефлексивности человека на стратегии поведения в конфликте .....	102
<b>Климова И. В., Буркова Е. А., Дыхно Ю. А.</b> Атрибутивный стиль как когнитивный ресурс личности в условиях неопределенности .....	112
<b>Левина Л. Б., Томилова С. А.</b> Добровольчество как основа формирования активной жизненной позиции учащегося (на примере Добровольческого отряда «Горящие сердца» МБОУ СОШ № 7 им. В. П. Астафьева г. Дивногорск, с. Овсянка) .....	120

<b>Носков Д. Ю.</b> Теоретическая и практическая готовность выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности .....	127
<b>Высоцкая В. А.</b> Психологические особенности атрибуции в спортивной мотивации единоборцев .....	134

***ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ***

<b>Гуров В. А.</b> Психофизиологические основания профилактики эмоционального выгорания .....	142
<b>Певнева А. Н.</b> Психологическое благополучие матерей как участников инклюзивного образования детей с церебральным параличом .....	149
<b>Смирная А. А., Иванов И. А.</b> Организация коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, направленных на развитие когнитивной и эмоционально-личностной сферы .....	155
<b>Берзина О. А.</b> Синдром эмоционального выгорания и психосоматика .....	162

<b>Приложение.</b> Аннотации к опубликованным в коллективной монографии работам ученых, исследователей по результатам выступлений в пленарной части конференции и дискуссионной площадке .....	168
--	-----

## CONTENT

<b>Introduction</b> .....	8
---------------------------	---

### *THINKING OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS*

<b>Butenko A. V., Zubkovkay I. B.</b> Characteristics and foundations of educators' professional competence in modern world .....	11
<b>Glinkina G. V.</b> The development of students' thinking abilities and reading literacy in the process of distance learning .....	18
<b>Zimin A. A., Korol L. G.</b> Metaphorical associative cards as a projective method for studying the inner world of personality .....	29
<b>Ignatova V. V., Aslamazishvili D. N.</b> Societal problems in education: general and strategic orientations .....	35
<b>Kirgizova E. V., Sergaeva N. O.</b> Formation of financial literacy of students in the conditions of digital transformation .....	42
<b>Kovel M. I.</b> Application of technology of dialectical learning method in developing thinking in trainees .....	47
<b>Kuzkina K. O., Lukyanchenko N. V.</b> Perception by teachers of the organizational context of creativity .....	53
<b>Martynets M. S.</b> Tasks examples that lead to thinking development (topic: Simple tenses) .....	59
<b>Pasechkina T. N.</b> On the need to develop critical thinking among future specialists: theoretical view of the problem .....	67
<b>Raitskaya G. V., Kovel M. I.</b> Implementation of the activity approach using training tasks .....	74
<b>Raitskaya G. V.</b> Modification as a way to develop tasks aimed at the formation of financial literacy of primary school students .....	82
<b>Firer A. V., Basalaeva N. V.</b> Formation of functional literacy of students taking into account the specifics of the Yenisei region (on the example of creative thinking and mathematical literacy) .....	90
<b>Tsugunova K. V.</b> Application of interactive technologies in learning in physics lessons in the high school .....	96

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

<b>Gudovsky I. V.</b> Influence of human reflexivity on conflict behavior strategies .....	102
<b>Klimova I. V., Burkova E. A., Dykhno Y. A.</b> Attributive style as a personal cognitive resource under the conditions of uncertainty .....	112
<b>Levina L. B., Tomilova S. A.</b> Volunteering as a basis for forming an active life position of a student (on the example of the Volunteer Detachment "Burning Hearts" MBOU Second-ary School No. 7 named after V. P. Astafiev, Divnogorsk, Ovsyanka village) .....	120

<b>Noskov D. U.</b> Theoretical and practical readiness of graduates of a pedagogical university for pedagogical activities .....	127
<b>Vysotskaya V. A.</b> Psychological features of attribution in sports motivation of martial artists .....	134

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

<b>Gurov V. A.</b> Psychophysiological basis for prevention of burnout-syndrome .....	142
<b>Pevneva A. N.</b> Psychological well-being of mothers as participants of inclusive education for children with cerebral palsy .....	149
<b>Smirnaya A. A., Ivanov I. A.</b> Organization of correctional and developmental classes with preschool children with autism spectrum disorder, aimed at the development of cognitive and emotional-personal spheres .....	155
<b>Berzina O. A.</b> Burn-out syndrome & psychosomatics .....	162
<b>Application.</b> Annotations to the works of scientists and researchers published in the collective monograph based on the results of speeches in the plenary part of the conference and the discussion platform .....	168

## ПРЕДИСЛОВИЕ

VI Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса. Развитие личности в изменяющихся условиях» во второй раз состоялась в дистанционном режиме в силу сложившихся обстоятельств в России и мире. Конференция проходила 21 мая 2021 года в Сибирском государственном университете науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева. Учитывая контекст вызовов XXI века, проблематика конференции обрела еще более выраженный дискуссионный характер и не потому, что рассмотрение идет с позиции различных научных школ и учеными из разных научных областей, а потому, что в условиях дистанционного обучения и онлайн-общения субъектов образовательного процесса еще более обострились проблемы образования, проблемы развития личности.

В работе конференции приняли активное участие ученые семи стран: Белоруссии, Кыргызстана, Грузии, Украины, Франции, Казахстана, России, отражая в своих выступлениях методологический, теоретический контексты рассмотрения проблемы мышления, субъектности, личности. Среди исследователей, выступавших в пленарной части и на дискуссионной площадке конференции, – доктора философских, психологических, педагогических, физико-математических, медицинских наук, кандидаты педагогических, психологических, биологических, физико-математических наук и аспиранты, студенты, исследующие указанные проблемы. Научный дискуссионный характер с самого начала конференции был задан рядом суждений президента Философского общества «Диалектика и культура», председателем ежегодной Международной конференции «Ильенковские чтения», профессором Национального исследовательского университета «Московский авиационный институт» (МАИ, Москва) доктором философских наук Геннадием Лобастовым: «Человек, не обладающий способностью понятия, не может найти в себе силы выработать реальную позицию, в которой он был бы субъектом действительного бытия, субъектом изменения его, его преобразования в такую форму, которая должна соответствовать его сущности, то есть тем началам человечности, которые содержатся тут, в реальной действительности».

Доктор физико-математических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности университета Юрий Логинов (СибГУ им. М. Ф. Решетнева) приветствовал участников конференции и акцентировал внимание на необходимости междисциплинарного подхода к решению проблем образования, объединении ученых разных стран в воспитании мысли молодого поколения и его способности разрешать проблемы и вызовы времени в условиях неопределенности, проявляя человеческий характер в отношениях.

Руководитель международного научного педагогического сообщества «Высшая школа и синергетика», доктор педагогических наук, профессор Гомельского государственного университета имени Франциска Скорины (Беларусь) Владимир Ермаков отметил сложность возникающих проблем в развитии мышления и необходимость дальнейшей разработки как деятельностного подхода, так и теории развития теоретического мышления, способности к обобщению В. В. Давыдова и др. ученых; необходимость объединения ученых гуманитарной и других сфер, педагогического сообщества разных стран в решении проблем развития мышления как необходимого условия принятия продуманных продуктивных решений в деле преобразования образовательного процесса.

Серьезное значение выступающие уделили научным методам познания, без овладения которыми преподаватель высшей школы будет действовать в учебном процессе вслепую, что еще более обостряет проблему становления мыслящей способности обучающихся, развитие личностного начала в человеке, развитие субъекта мышления, способного на преобразование.

Дискуссия состоялась и по вопросу ключевых понятий в процессе познания – рассудок и разум. И от того, какой путь в движении мысли обучающихся задействует преподаватель в процессе познания зависит и развитие субъекта мышления, потому как рассудок и разум «отражают различные по своим целям, задачам и способам стороны в мыслительной деятельности человека» (П. В. Копнин).

А потому как с постановкой проблемы мышления, выявления ключевых противоречий учебного процесса связана и проблема становления психологических новообразований деятельности субъекта, доктор психологических наук, профессор, академик Николай Нечаев (МГППУ, Москва) в своем выступлении особое внимание уделил универсальному методу моделирования, который представляет по сути своей условие и средство становления психологических новообразований. Однако действенность рассматриваемого метода, по мнению ученого, находится во взаимосвязи с орудийностью в учебном процессе, потому как «мощество разума человека, который осуществляет целенаправленную деятельность по преобразованию того или иного фрагмента объективной действительности, прежде всего определяется его орудийной оснащенностью».

Исследователь развития мышления, взаимосвязанных с ним психологических новообразований в дошкольном возрасте, доктор педагогических наук, профессор, академик Таалайбек Уметов (Кыргызстан) установил действенное средство развития понимающей способности у детей посредством народных игр, определяя их развивающий и социальный характер.

Проблема мировоззрения в образовательном процессе высветила взаимосвязанные с нею проблемы дидактического характера, имеющими в своем основании принцип противоречия и его реализацию в формировании объективной картины мира обучающегося. Так, философ, педагог Игорь Барсуков (Санкт-Петербург) на основе проведенного исследования заключает, что «субъект, у которого мировоззрение сформировано на подобной основе, обладает уникальным познавательным потенциалом, отличным от того, что формируется на основе рассудка, в том числе, – критикующего рассудка. Там, где рассудок упирается в границу и останавливается на конечных определениях, а критикующий рассудок устанавливает принципиальную ограниченность познавательных возможностей субъекта, диалектика позволяет обнаружить логические связи и переходы, обеспечивает приращение смыслов, что необходимо для формирования универсальной, объективной и единой картины мира». Тем самым выявляя действенный научный метод познания – диалектику.

В ряде работ и выступлений на конференции актуализирована проблема личности, нравственной основы современного человека. Особое внимание в дошкольном и младшем школьном возрасте уделено детской игре, детским народным играм, которые рассматриваются как основа понимания и развития мышления ребенка (доктор педагогических наук, профессор Т. Э. Уметов, Кыргызстан; доктор философских наук, профессор В. В. Лимонченко, Украина). Рассмотрены проблемы личностного начала в контексте духовного поиска Ф. М. Достоевского, становление субъектности как условие всеобщего развития.

Результатом проведенной конференции стали коллективная монография «Методологические проблемы мышления субъектов образовательного процесса» и материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Педагогика и психология: проблемы развития мышления субъектов образовательного процесса. Развитие личности в изменяющихся условиях». В коллективной монографии представлены во всей полноте выступления участников пленарной части и дискуссионной площадки. Для всех участников, статьи которых размещены в материалах конференции, представлены темы и аннотации участников, размышления и идеи которых по проблеме мышления и становлении субъекта мышления, развитой личности представлены в коллективной монографии (см. Приложение).

*Т. Н. ИЩЕНКО, организатор конференции*



# МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



УДК 371.146

## ОСОБЕННОСТИ И ОСНОВАНИЯ НОВОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МИРА

**А. В. Бутенко**<sup>1,2</sup>, кандидат физико-математических наук, доцент  
**И. Б. Зубковская**<sup>2</sup>, кандидат биологических наук, доцент

<sup>1</sup>Сибирский федеральный университет

Российская Федерация, 660025, г. Красноярск, просп. Свободный, 79

<sup>2</sup>Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки  
работников образования

Российская Федерация, 660000, г. Красноярск, ул. Александра Матросова, 19

E-mail: zubkovskaya@kipk.ru\*

*Авторы концептуализируют происходящие изменения представлений о профессионализме педагогов, связанные, с одной стороны с «вынужденным использованием онлайн-технологий» в период пандемии, с другой стороны – с необходимостью применять новые способы взаимодействия с новым поколением учащихся, с другими профессионалами, с эволюцией представлений об образовательных результатах. Особое внимание уделяется динамике развития профессионализма, его логике (от индивидуализации к персонификации и далее – к персонализации).*

*Ключевые слова: профессионализм педагогов, профессиональное самоопределение, профессиональное развитие, коммуникация.*

## CHARACTERISTICS AND FOUNDATIONS OF EDUCATORS' PROFESSIONAL COMPETENCE IN MODERN WORLD

**A. V. Butenko**<sup>1,2</sup>, **I. B. Zubkovskaya**<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup>Siberian Federal University

79, Svobodny Av., Krasnoyarsk, 660025, Russian Federation

<sup>2</sup>Krasnoyarsk Regional Institute of Professional Development and Professional Retraining of Educators  
19, Alexander Matrosov str., Krasnoyarsk, 660000, Russian Federation

E-mail: zubkovskaya@kipk.ru\*

*Authors of this study look into the ongoing changes of the notion of educators' professional competence, which are influenced both by "forced employment of on-line technologies" during the COVID-19 pandemic, and the necessity to apply new means of interaction with the new generation of learners, with specialists in other fields and with evolution of the notion of educational outcomes. The article focuses mainly on the development of professional competence and its congruity (starting from individualization and passing through personification towards personalization).*

*Keywords: educators' professional competence, professional self-determination, professional development, communication.*

**Введение.** В настоящее время стремительно изменяется технологический ландшафт системы образования. Вследствие этого устоявшиеся за вторую половину 20 века представления о профессионализме педагогов, основания и факторы, в опоре на которые необходимо рассматривать особенности его становления в педагогических коллективах, нуждаются

в существенном уточнении и корректировке. Проблематика развития способности работы в команде и выстраивания содержательных коммуникаций находится в центре внимания данной работы.

Обсуждая проблематику профессионализма, следует выделить две группы факторов, опираясь на которые можно задать динамику изменений профессионализма.

К первой группе факторов и проблем, определяющих краткосрочные изменения в профессионализме педагогов, относятся пандемия и вынужденная ею цифровизация обучения.

В прошедшем году впервые в массовых системах образования вынуждено стали использовать онлайн. В ходе практического использования онлайн-форматов выявилось несколько проблем, существенно влияющих на концептуальное видение профессионализма педагогов. Рассмотрим некоторые из этих проблем. У классического образования есть два аспекта, с которыми онлайн справляется плохо: организация, дисциплина (принуждение) и неформальная коммуникация (общение). Действительно, если ученик пришел на урок, он вынужден хотя бы немного слушать учителя, и, вероятно, даже понимать и усваивать предметный материал. С одной стороны, традиционный урок создает ситуацию, которая, по мнению Фуко М. [1], во многом напоминает тюремную. С другой стороны, ученик овладевает собой, осваивает социальную дисциплину, а некоторые школьники и основы самоорганизации через интериоризацию внешних дисциплинирующих условий. Кроме того, значительную роль в личностном и социальном становлении школьника играют неформальные контакты, взаимодействия ученика с учителями, другими школьниками. Это пространство неформальной коммуникации совершенно отсутствует при обучении в онлайн-режиме.

Второй ключевой проблемой онлайн-обучения является сложность организации процедуры проверки знаний, повышение её надежности и валидности. Онлайн-проверка и справедливая оценка результатов обучения в массовой школе сегодня является во многом нерешаемой задачей.

Группа факторов и проблем, определяющих долгосрочные тенденции динамики профессионализма педагогов, является достаточно разнородной.

Одним из факторов, оказывающих значительное влияние на особенности профессионализма, являются обобщенные характеристики нового поколения школьников. Исходная концепция о теории поколений Уильяма Штрауса и Нила Хау [2–4] вызывает неоднозначное отношение со стороны многих исследователей. Тем не менее, можно согласиться с основным полаганием данной концепции о том, что изменившиеся условия жизни для взрослеющего поколения молодых людей оказывают существенное влияние на их мировоззрение и способы взаимодействия друг с другом. Штраус У. и Хау Н. к современному поколению школьников относят детей, родившихся с 2005 по настоящее время. Это первое «цифровое» поколение (в литературе их часто называют «цифровые аборигены»). Они не имеют представления, каким был мир, общество до появления интернета. Их ценности, взгляды, способы работы с информацией во многом сложились и изменяются под влиянием социальных сетей, Интернета в целом.

Разные авторы наделяют это поколение несколько отличающимся набором особенностей [5–7]. Однако к общим чертам часто относят: многозадачность, «клиповое» восприятие, слабые навыки работы со сложными текстами, хорошие умения онлайн-взаимодействия, низкий уровень развития социальных навыков, и т. п. Современным педагогам приходится учитывать эти особенности школьников в своей деятельности, менять формы организации занятий, способы подачи информации, оценивания, обратной связи.

Традиционный урок, традиционные способы обучения для нынешнего поколения школьников с прежней результативностью уже не работают.

Образовательные результаты являются ещё одним фактором, обуславливающим необходимость изменения профессионализма педагогов. В последние годы в связи с быстрым развитием технологий существенно изменились запросы родителей, школьников, требования

работодателей, ожидания общества и государства к образовательным результатам. Прошла эволюция понимания образовательных результатов от знаний, умений, навыков сначала к компетенциям, а потом и к функциональной грамотности [8]. Очевидно, что появление новых образовательных результатов обуславливает необходимость разработки новых способов работы с учениками, а значит и появление новых квалификационных характеристик у педагога. Существенно изменяются требования к самому образовательному процессу. На первый план выходит индивидуализация и персонализация учебного процесса. При этом индивидуализация понимается, как учет особенностей ученика при достижении образовательных результатов, которые задает педагог. Под персонализацией понимается организация учебного процесса, при которой происходит учет возможностей развития ученика через совместную с педагогом постановку целей, образовательных результатов, для достижения которых планируется и выстраивается совместная работа. В рамках нового профессионализма педагога начинают играть его новые квалификационные характеристики, позволяющие ему выстраивать индивидуализированный и персонализированный образовательный процесс.

На долгосрочную динамику профессионализма педагогов большое влияние оказывает следующее ключевое противоречие:

- с одной стороны, педагог должен обустроить образование школьника;
- с другой стороны, педагог сегодня очень многого не знает, не имеет представления о многих уже существующих профессиях. Тем более, он не знает, какие профессии станут востребованными в среднесрочной, долгосрочной перспективе.

Очень многие аспекты жизни в современном обществе определяются особенностями использования пакетов производственных, сервисных, управленческих технологий. Однако темп обновления основных технологических пакетов составляет в настоящее время по оценкам экспертов 7–10 лет. Таким образом, каждые 7–10 лет педагоги оказываются перед необходимостью освоения нового уклада жизни и адаптации к изменившимся условиям профессиональной деятельности. Следует отметить, что молодые профессионалы, только начинающие свою карьеру, находятся по сравнению с педагогами-стажистами даже в более выгодных условиях – ведь у них ещё нет сложившихся стереотипов, привычных способов деятельности.

Исходя из вышеобозначенных требований и запросов к профессионализму педагогов, может быть выстроено несколько вариантов нового профессионализма.

На наш взгляд процесс профессионального развития педагога должен рассматриваться в соотношении с процессами функционирования и развития организации, в которой он работает. На основе этого соотношения выстраивается типология, учитывающая основные типы общего самоопределения профессионала в организации: «исполнитель», «инициативный профессионал, служитель корпоративного развития», «творец, миссионер».

Соответственно каждый из типов профессионального самоопределения поддерживается и реализуется в рамках своего режима процесса профессионального развития. В рамках такого соотношения получаем следующие определения индивидуализации, персонификации и персонализации в профессиональном развитии:

- Индивидуализация в профессиональном развитии – это определение целей, задач, перспектив собственного профессионального развития в соответствии с должностными обязанностями, предназначением, целями организации. В рамках индивидуализации определяются профессиональные дефициты через соотношение квалификационных характеристик работника с требованиями рабочих процессов, в которые он включен.

- Персонификация в профессиональном развитии – это определение целей, задач, перспектив собственного профессионального развития в соответствии с планами стратегического развития организации и квалификационными требованиями к рабочему месту, на которое в среднесрочном будущем претендует работник.

– Персонализация в профессиональном развитии – это такое определение целей, задач, перспектив собственного профессионального развития, которое существенно сказывается на будущем организации, влияет на стратегические перспективы ее развития.

Следует отметить, что для каждого из приведенных вариантов профессионализма существенную роль играет непрерывность педагогического самообразования (а значит и поддерживающей самообразование системы непрерывного образования).

Индивидуализация – персонификация – персонализация могут быть реализованы не только как отдельные варианты режимов профессионального развития, но и как отдельные этапы профессионального развития одного педагога, сменяемые им в зависимости от его собственного самоопределения. Авторами [9] была высказана близкая нам позиция о том, что в масштабах профессиональной жизни самого педагога может происходить трансформация его собственного профессионального развития из режима индивидуализации в режим персонификации и далее – в персонализацию.

Каждый из указанных режимов (в отдельных случаях – этапов) становления профессионализма имеет собственную логику, часть из которой разворачивается исходя из «субъективного обоснования» педагогом задач своего профессионального развития. Именно благодаря собственной логике развития даже групповые форматы профессионального взаимодействия приводят к различным персональным результатам. Так, например, случилось в ходе работы участников временных творческих групп Института, созданных в 2020 году для поиска инновационных, более эффективных корпоративных решений. Именно профессионально-личностная позиция, исходящая из самоопределения (субъектного выбора) относительно деятельности организации в целом, остального педагогического коллектива, целей образовательной организации позволяет педагогу профессионально развиваться:

– либо как Исполнителю поставленных руководителем организации или её управленческой командой задач;

– либо как Служителю корпоративного развития, искренне и увлеченно включающемуся в реализацию уже разработанной Программы развития;

– либо как Творцу инновационной корпоративной нормы, анализирующему конкретную образовательную экосистему, прогнозирующему развитие ситуации и предлагающему принципиальные (как правило, инновационные) решения, которые призваны сохранить саму организацию, сделать эффективным ее коллектив.

Так, в ноябре 2020 года, в соответствии с заданной выше типологией самоопределений, в Институте начали работу 5 творческих групп, объединяющих научно-педагогических работников из разных структурных подразделений. Названия групп отражали поисковую тематику решений в рамках выделенного Программой развития направления деятельности, требующего либо серьезного обновления (так возникли творческие группы: «Качество повышения квалификации», «Методическая работа», «Адресная помощь школам»), либо начального, рамочного оформления понимания ситуации (так действовали творческие группы: «Политика качества», «Современная школа»). Каждая из этих групп разрабатывала инновационный продукт «своего масштаба» применения (от отдельного образовательного процесса в ККИПК, до «общесистемного», концептуализирующего решения одноименного регионального проекта. В состав каждой творческой группы инициативно объединялись и работали в проектно-режиме научно-педагогические работники, самоопределившиеся в рамках двух профессионально-личностных позиций (Служитель корпоративного развития, и Творец инновационной корпоративной нормы). Педагоги в ходе работы творческих групп руководствовались следующей схемой организации работ:

– оценивали состояние дел по тематике группы в системе общего образования на разных уровнях, запросы и потребности педагогов школ в повышении квалификации и других форм поддержки профессионализма, возможности и ресурсы Института как лидера в экосистеме по поддержке профессионального роста в среднесрочной и долгосрочной перспективе;

- проводили рефлексию своей профессиональной деятельности, деятельности структурных подразделений, методических служб разного уровня в системе общего образования;
- оценивали, насколько используемые в Институте способы работы соответствуют новым условиям деятельности, запросам и потребностям ключевых субъектов системы образования, перспективам развития;
- формулировали предложения о том, какие должны быть проведены изменения в работе Института в целом для обеспечения становления его как лидера в экосистеме по поддержке профессионального роста в среднесрочной и долгосрочной перспективе;
- по мере возможности конструировали и апробировали новые собственные способы работы;
- на основе построенного видения формулировали приоритеты, цели собственного профессионального развития, своего структурного подразделения.

Приведенная выше несколько упрощенная последовательность шагов по работе педагогов в творческих группах не учитывает ряд факторов. Тем не менее, при формулировании особенностей нового профессионализма педагогов, квалификационные характеристики необходимые для проведения указанной процедуры должны быть включены как важные составляющие современного профессионализма.

Именно временные творческие группы позволили интенсифицировать и обеспечить непрерывность процессов профессионального развития педагогических кадров Института в условиях быстро меняющихся ожиданий и потребностей педагогов. В состав нового профессионализма преподавателя вошли следующие составляющие: умение работать с диагностическими сервисами, проведение оценки грамотностей и элементов компетенций учащихся, использование различных методик по оценке профессиональных дефицитов педагогов, организация разработки и реализации индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) и др.

Форматами работы групп были семинары, вебинары, мастер-классы, интеллектуальные марафоны, стратегические сессии, партнерские грантовые исследования, другие мероприятия «горизонтального обучения» (всего более 50 мероприятий, реализованных в 2020 году в значительной доле в онлайн-форматах). Количество участников таких мероприятий определялось корпоративными задачами текущей деятельности, персональным самоопределением профессионального развития и варьировало от 7 до 120 человек.

Однако одних форматов горизонтального взаимодействия, без корпоративных проб прогнозирования развития образовательной организации (хотя бы в горизонте нескольких лет) и моделирования необходимых в этом ближайшем будущем инноваций, связанных с ними востребованных «компетенций для будущего» [10] недостаточно для разработки полноценной программы развития Института, то есть тех компетенций и умений персонала, без которых Институт не сможет не только выполнять свою миссию, но и удержать саму целостность организации. Такими пробами в Красноярском краевом Институте повышения квалификации была линия корпоративных игр, сессий и семинаров по определению и оформлению Миссии Института (в период 2017–2018 гг.) и цикл сессий прогнозирования 2019 года.

Событием, инициирующим упомянутые прогностические пробы стало участие лидерской группы Института в составе 6 человек (в мае 2019 года) в проекте Президентского гранта «Создание и апробация пилотного прогностического курса «Тренды 2.0» (Открытый университет Будущего, АНО «Институт современного государственного развития» [11]) на основе сочетания дистанционного образовательного процесса с очными интерактивными практиками» (автор пилотного прогностического курса – С. Б. Переслегин). Особенностью Прогностического клуба стала его открытость для участников из других (необразовательных) социальных сфер (бизнеса, гражданских ассоциаций, социальных сообществ). Тематики заседаний прогностического клуба выходили за рамки развития образования взрослых (и затрагивали образы будущего Красноярска, Сибирского региона, России и Мира), но опреде-

ленно позитивным результатом его деятельности стало освоение небольшой инициативной группой лидеров основных методов и инструментов прогнозирования. Одновременно, в Институте делались пробы на инициацию лидерства и работы во временно организованных «межструктурных» группах, выполняющих техническое задание на разработку нового продукта или нового решения. Так, в 2020 году в рамках инициативного самоопределения лидерских групп преподавателей были разработаны новые форматы дополнительного профессионального образования (треки функциональной грамотности и новых профессий), что позволило Институту включиться в реализацию концепции и планов регионального проекта «Учитель Будущего».

Следует отметить, что непрерывно продолжающийся процесс технологических изменений вместе с резко ускорившимися социально-экономическими трансформациями общества формируют запрос на непрерывное профессиональное образование как одну из констант современной жизни. При этом индивидуализация, персонификация и персонализация профессионального развития становится «не только личностной, но и социальной необходимостью» [9].

Таким образом, мы полагаем, что индивидуализация, персонификация и персонализация появляются внутри собственной логики профессионального развития, следующей в свою очередь из самоопределения профессионала. Как следствие, для разного самоопределения профессионала принципиальные возможности профессиональных коммуникаций в качестве ресурса горизонтального обучения оказываются различными. В экосистеме непрерывного педагогического образования необходимо предусматривать площадки взаимодействия, коммуникации, способствующие поддержке процесса профессионального развития, соответствующего трем основным типам профессионального самоопределения.

### Библиографические ссылки

1. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М. : Ad Marginem, 1999. 480 с.
2. Ковин Е. А., Лысенко О. В. Теория поколений в контексте социологии управления // Научный результат. Социология и управление, 2019. Т. 5, № 4. С. 151–162.
3. Ожиганова Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения // Бизнес-образование в экономике знаний. 2015. № 1. С. 94–97.
4. Голубинская А. В. К вопросу о поколенной модели Хоува–Штрауса // International Journal of Humanities and Natural Sciences. Vol. 1, part 2. P. 98–101.
5. Коатс Дж. Поколения и стили обучения. М. : МАПДО ; Новочеркасск : НОК, 2011. 121 с.
6. Богачева Н. В., Сивак Е. В. Мифы о «поколении Z». М. : НИУ ВШЭ, 2019. 64 с.
7. Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г. В. Солдатова, Т. Нестик, Е. Рассказова, Е. Зотова. М. : Фонд Развития Интернет, 2013. С. 144.
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фруммин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко. М. : НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
9. Соловьева Ю. А., Нагрелли Е. А. Персонализация профессионального развития педагогов в формальном и неформальном повышении квалификации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 2 (49). С. 20–28.
10. Якубовская Т. В. Современная форсайт-грамотность как инструмент командного развития // Университетское управление: практика и анализ. 2018. Т. 22, № 2. С. 45–55.
11. Тренды 2.0. Открытый университет Будущего [Электронный ресурс]. URL: Тренды 2.0. Открытый университет Будущего (isogor.ru) (дата обращения: 12.05.2021).

### References

1. Fuko M. Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my. M. : Ad Marginem, 1999. 480 с.
2. Kovin E. A., Lysenko O. V. Teoriya pokoleniy v kontekste sotsiologii upravleniya // Nauchnyy rezul'tat. Sotsiologiya i upravlenie, 2019. T. 5, № 4. С. 151–162.
3. Ozhiganova E. M. Teoriya pokoleniy N. Khouva i V. Shtrausa. Vozmozhnosti prakticheskogo primeneniya // Biznes-obrazovanie v ekonomike znaniy. 2015. № 1. С. 94–97.
4. Golubinskaya A. V., K voprosu o pokolennom modeli Khouva-Shtrausa // International Journal of Humanities and Natural Sciences. Vol. 1, part 2. P. 98–101.
5. Koats Dzh. Pokoleniya i stili obucheniya. M. : MAPDO ; Novocherkassk : NOK, 2011. 121 с.
6. Bogacheva N. V., Sivak E. V. Mify o "pokolenii Z". M. : NIU VShE, 2019. 64 с.
7. Tsifrovaya kompetentnost' rossiyskikh podrostkov i roditeley: rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya / G. V. Soldatova, T. Nestik, E. Rasskazova, E. Zotova. M. : Fond Razvitiya Internet, 2013. С. 144.
8. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendentsiyakh transformatsii shkol'nogo obrazovaniya / I. D. Frumin, M. S. Dobryakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko. M. : NIU VShE, 2018. 28 с.
9. Solov'eva Yu. A., Nagrelli E. A. Personalizatsiya professional'nogo razvitiya pedagogov v formal'nom i neformal'nom povyshenii kvalifikatsii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1, № 2 (49). С. 20–28.
10. Yakubovskaya T. V. Sovremennaya forsayt-gramotnost' kak instrument komandnogo razvitiya // Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. 2018. T. 22, № 2. С. 45–55.
11. Trendy 2.0. Otkrytyy universitet Budushchego [Elektronnyy resurs]. URL: Trendy 2.0. Otkrytyy universitet Budushchego (isogor.ru) (data obrashcheniya: 12.05.2021).

© Бутенко А. В., Зубковская И. Б., 2021

УДК 373.1 + 37.025.7

**РАЗВИТИЕ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ  
И ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**Г. В. Глинкина**, 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: glinkina@kipk.ru

*Статья посвящена описанию приемов работы с учебными текстами, способствующих развитию у обучающихся мыслительных способностей и читательской грамотности в процессе дистанционного обучения. К каждому заданию указаны развиваемые мыслительные способности и читательские умения, а также критерии их оценивания. Подобные задания могут применяться к текстам любой учебной дисциплины для развития у обучающихся знаний, предметных и метапредметных умений.*

*Ключевые слова: мыслительные способности, читательская грамотность, учебный текст, предметные умения, метапредметные умения, дистанционное обучение.*

**THE DEVELOPMENT OF STUDENTS ' THINKING ABILITIES AND READING  
LITERACY IN THE PROCESS OF DISTANCE LEARNING**

**G. V. Glinkina**, 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: glinkina@kipk.ru

*The article is devoted to the description of methods of working with educational texts that contribute to the development of students ' thinking abilities and reading literacy. The recommended tasks for the texts can be used not only in the process of distance learning, but also in full-time training. For each task, the developed thinking abilities and reading skills are indicated, as well as the criteria for their assessment. Such tasks can be used for the texts of any academic discipline to develop students ' knowledge, subject and metasubject skills.*

*Keyword: mental abilities, reading literacy, educational text, subject skills, meta-subject skills, distance learning.*

На протяжении 2020–2021 годов обучения ярко обозначилось противоречие между необходимостью системы образования перейти на дистанционную форму реализации образовательных программ на всех уровнях общего образования (начальная школа – основная школа – средняя школа) и неготовностью большей части педагогов использовать такие способы работы с учебными текстами, предлагаемыми обучающимся для усвоения предметного содержания, которые способствуют достижению планируемых результатов. Дистанционное обучение, являющееся видом удаленного обучения, считается интерактивной, гибкой формой получения образования, отличающейся разнообразием применяемых электронных ресурсов (как преподавателями, так и обучаемыми), большой степенью самостоятельности

обучающихся и позволяющей им осваивать содержание образования, не посещая учебное заведение. Удалённой формой обучения до 2020 года могли воспользоваться в основном ученики лишь некоторых категорий [1]:

- дети, которые не могли посещать школу по состоянию здоровья;
- дети-спортсмены, которые являются членами спортивных команд определённого уровня (сборная края, РФ), им приходится уделять много времени тренировкам, участвовать в выездных соревнованиях, что существенно затрудняет посещение школы в очном режиме;
- дети из семей, часто меняющих место жительства в связи с профессиональной деятельностью родителей, в этом случае дистанционное обучение избавляет их от проблем поиска новых школ или репетиторов;
- дети, считающиеся одарёнными в какой-либо области познания или творчества, для них удалённая форма обучения – это возможность осваивать избранные дисциплины углубленно.

Удалённое обучение стало массовым по причине вынужденной самоизоляции жителей России для предотвращения распространения COVID-19. Данная форма обучения является актуальным, инновационным способом освоения школьной программы, при котором, как и в обычной школе, происходит взаимодействие ученика и учителя, ученика и предметного содержания различных учебных дисциплин, но с помощью других средств – электронных: веб-инструментов, специальных компьютерных программ и платформ интернета, голосовой связи, видео-коммуникаций, электронной почты и др. При этом меняются и способы работы педагогов и их функции. Волженина Н. В. пишет: «Образовательный процесс, организованный удалённо, в отличие от очного обучения, направлен не столько на трансляцию знаний, сколько на развитие познавательных способностей обучающихся; при этом функции педагога варьируются от информационно-контролирующих до консультационно-координирующих» [2, с. 4]. В процессе удалённого обучения получение новых знаний и развитие умений и навыков происходит вне аудиторий и непосредственного контакта с преподавателями при использовании единого средства – компьютерных технологий, ключевым элементом такого обучения является обеспечение удалённого доступа к учебному контенту по всем дисциплинам, представленному в электронном виде. Дистанционное обучение как вид удалённого обучения представляет собой самостоятельную форму получения образования (сходную с заочным обучением), при которой преподаватель и обучаемый взаимодействуют на расстоянии с помощью информационных технологий, при этом ученик занимается самостоятельно по программе, выбирая время, когда ему удобно: изучает материалы лекций, смотрит записи вебинаров, выполняет практические работы (задания), консультируется с преподавателем в онлайн-чате и периодически отправляет ему на проверку свои работы. Руководство обучением осуществляется посредством специально подготовленных теоретических текстов и инструктивных материалов к ним, а также в процессе периодически организованных прямых контактов, обучающихся и обучаемых: видео-лекций в прямой трансляции или в видеозаписи, вебинаров, дистанционных консультаций и др. [3, с. 76].

При удалённом обучении процесс строится на тех же принципах, что при очном: научность, доступность, системность и др. И планируемые результаты остаются теми же, что при очном обучении. Но в процессе дистанционного обучения школьникам приходится чаще самостоятельно изучать различные источники, в большей степени являющиеся текстами разных видов: электронные и в печатном виде (учебники), сплошные и несплошные, фиксированные и динамические, научные и художественные и др. Перед учителем остаются те же основные задачи – развитие у обучаемых предметных и метапредметных знаний и умений, качество которых определяется уровнем развития их мыслительных способностей и читательской грамотности [4, с. 8; 5, с. 27].

Мыслительные способности, проявляясь в интеллектуальной деятельности, являются качествами, благодаря которым человек может осваивать знания, умения, навыки во всевоз-

возможных областях человеческого познания, развивать и другие интеллектуальные свойства (например, память и речь) и применять их по отдельности или в совокупности в различных сферах деятельности и ситуациях в течение всей жизни [6]. К мыслительным способностям относятся логические умения, развиваемые посредством применения законов логики, форм мышления (понятий и суждений), логических операций (определение и деление понятий, обобщение и ограничение и др.) и приемов (абстрагирование, анализ, синтез, сравнение, описание, характеристика и т. п.), а также выявления и использования логических связей (структурных, водо-видовых, причинно-следственных, прямых и обратных) [4, с. 33; 5, с. 27]. Данные способности можно успешно развивать у современных школьников, опираясь на умения, являющиеся основой читательской грамотности, которая в международном исследовании PISA в обобщенном виде понимается 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 [7].

Российские исследователи отмечают метапредметную природу читательской грамотности, которая способствует развитию у обучающихся предметных компетенций, формируемых в процессе обучения всем без исключения учебным дисциплинам, и выделяют основные группы читательских умений [8, с. 4]:

– *общее понимание текста, ориентация в тексте* (определение идеи текста, его общего содержания, установление связей между частями, умение осуществлять поиск информации, представленной в явном виде, формулировать прямые выводы и заключения на основе фактов, имеющих в тексте);

– *глубокое и детальное понимание содержания и формы текста* (анализ, интерпретация и обобщение информации, представленной в тексте как в явном, так и скрытом виде; формулирование на её основе сложных выводов и оценочных суждений; определение главной мысли текста (его автора), подбор аргументов и обоснование истинности суждений, имеющих отношение к тексту и др.);

– *использование информации из текста для различных целей* (применение содержания текста для решения различного рода познавательных, бытовых, коммуникативных задач; представление информации, извлеченной из текста, в виде таблицы, схемы, диаграммы, тезауруса; создание своих текстов-рассуждений на основе исходных текстов или проблем, вопросов, поднятых в предложенных текстах).

Каждая группа включает достаточно широкий перечень умений, овладение которыми обеспечивает обучающимся способность проявлять и применять на практике читательскую грамотность. Но даже поверхностное знакомство с группами читательских умений и их операциональным составом позволяет увидеть их связь с логическими умениями. Так, в процессе исследования *структурного аспекта читательской грамотности* (т. е. сущности, строения, взаимосвязи системообразующих компонентов) было сформулировано определение данного понятия именно с этой точки зрения: читательская грамотность – вид функциональной грамотности, представляющий собой *результат языкового образования и развития мыслительных способностей*, в совокупности обеспечивающих не только умение зрительно воспринимать и воспроизводить устно или вслух тексты, но и осознавать и усваивать их содержание, а также совершать действия – оперировать этим содержанием (извлекать необходимую информацию, преобразовывать, интерпретировать, анализировать, обобщать, критически оценивать и др.).

Сделав акцент на *генетический аспект* исследуемого понятия – *выделении особенностей формирования читательской грамотности*, рассматриваем ее как метапредметное умение, развиваемое у обучающихся при изучении ими различных типов учебных текстов *посредством выполнения заданий к этим текстам, требующих применения мыслительных способностей (логических умений)* и обеспечивающих анализ содержания, формы учебных текстов и, как следствие, осознанное усвоение информации, извлеченной из этих текстов, в виде знаний.

Учитывая функциональный аспект читательской грамотности (ее роль, предназначение), удалось прийти к выводу, что читательская грамотность – универсальная способность человека, позволяющая в течение всей жизни применять навык осознанного чтения любых текстов в разных сферах своей деятельности для достижения любых целей: обучения, развлечения, времяпровождения, профессиональной деятельности, знакомства с информацией, документами, даже просто любопытства и др.

Системный подход к решению описанной проблемы позволяет успешно сочетать развитие у обучаемых мыслительных способностей и читательской грамотности в процессе дистанционного обучения. Тексты и инструкционные материалы (задания к текстам) могут быть размещены в виде дидактического контента на различных сервисах: Padlet, Trello, AMW board, MIRO, Limnu, Whiteboard Fox. Целесообразно педагогам освоить LMS – систему управления обучением, в которой есть сервис аналитики, отражающий успеваемость обучаемых в графиках и отчетах, а также ICQ – системы мгновенного обмена текстовыми сообщениями для мобильных и иных платформ с поддержкой голосовой и видеосвязи.

Многие педагоги в процессе дистанционного обучения успешно используют графический онлайн-редактор Crello, являющийся удобным средством работы с визуальным контентом в процессе дистанционного обучения. Учитель при подготовке дидактических материалов может собрать статичную публикацию для обучаемых, записать видео-анонс цикла занятий по определенному разделу программы или подготовить анимированный пост студийного качества. Освоив инструменты Crello, учитель обнаруживает, что работать с видео и анимацией настолько же легко, как и с обычными изображениями, т. к. принцип редактирования одинаковый. Вовсе не нужно быть профессиональным дизайнером, чтобы создавать в Crello качественный наглядный дидактический материал по преподаваемой учебной дисциплине, а также презентации к отдельным темам учебных занятий. Есть возможность легко менять формат выставленных изображений, добавлять новые шаблоны и функции контента. И обучающимся нравится работать в системе Crello.

Целесообразно использовать бесплатный онлайн-сервис LearningApps, позволяющий не только разместить тексты для их самостоятельного изучения школьниками, но и организовать выполнение ими заданий по содержанию данных текстов. Учитель с помощью этого сервиса может создавать и интерактивные упражнения для проверки знаний, усвоенных в процессе работы с учебными текстами, и умений, как предметных, так и метапредметных, к которым относятся и мыслительные способности, и читательская грамотность. Описанные далее задания прекрасно могут быть оформлены в виде упражнений, готовый формат которых предлагается сервисом, или разработанных учителем самостоятельно.

Каждый учитель, конечно же, выбирает самостоятельно, каким интернет-ресурсом он воспользуется для каждой конкретной темы в процессе дистанционного обучения.

Для успешности решения задачи развития у обучающихся мыслительных способностей и читательской грамотности в процессе дистанционного обучения целесообразно создать определенные дидактические условия.

Первое дидактическое условие для достижения планируемых результатов – *рациональный выбор учителем текстов в качестве обучающего контента*, содержание которых; во-первых, соответствует изучаемой теме, во-вторых, имеет небольшой объем, но при этом содержит понятия, необходимые для осознания обучающимися темы; в-третьих, может заинтересовать обучающихся описанной проблемой, разными способами представления информации, наличием достаточного количества примеров, приемами вовлечения школьников в мини-исследования и самостоятельное выведение новых знаний.

Представим текст по математике, который может быть расположен на онлайн-сервисе LearningApps или другом интернет-ресурсе (в тексте подчеркнуты фрагменты, выделение которых обусловлено выполнением одного из заданий, описанных далее): *«Кроме равенств существуют и другие математические выражения. Например, неравенства. Они так же,*

как и равенства, состоят, как правило, из двух частей. Но если между частями равенства стоит знак «равно», то части неравенства соединяют знаки «больше» ( $>$ ), «меньше» ( $<$ ) или «неравно» ( $\neq$ ). Эти знаки выражают отношение между левой и правой частями равенства, которыми могут быть числа, величины и даже выражения, содержащие арифметические действия с ними. Например:  $5 > 3$ . Данное неравенство выражает отношение между двумя числами: число 5 больше, чем число 3.

Неравенство  $5 > 3$  является верным, поскольку 5, действительно, больше, чем 3 (число 5 по отношению к числу 0 на числовом луче находится дальше, чем 3). А неравенство  $5 - 4 > 3$  является ложным, т. к. при вычислении получаем в левой части 1, это значение меньше числа 3, а не больше. Если неравенство выражает истинные отношения между его левой и правой частями, то оно считается верным, в противном случае ложным.

Это были примеры числовых неравенств, но есть еще и неравенства с переменной (буквенные неравенства). Например, неравенство  $x > 2$  содержит переменную  $x$ . Обычно такое неравенство нужно решить, то есть выяснить, при каких значениях  $x$  данное неравенство становится верным».

Текст соответствует теме «Неравенства». В качестве его недостатков можно указать отсутствие определения понятия «неравенство», его существенные признаки содержатся в разных высказываниях текста, также не представлена классификация неравенств, хотя виды неравенств упоминаются. Но именно благодаря данным недостаткам учитель может выбрать этот текст для того, чтобы организовать работу обучаемых с ним таким образом, чтобы не только формировать у них знания по теме «Неравенства», но и развивать мыслительные способности и читательскую грамотность.

Не обязательно всегда использовать учебные тексты, обладающие недостатками, как приведенный пример текста про неравенства. Просто система работы с «правильными» текстами будет несколько иной, в большей степени направленной не на выведение новых знаний, а на анализ фактов, мнений, систематизацию информации и ее использование для различных целей.

Как уже было отмечено, в данном тексте нет определения понятия «неравенство», а, по правилам логики, определение любого понятия должно быть одним цельным выражением (суждением), в котором указан родовой признак (его роль – обобщить определяемое понятие с другими понятиями, входящими в более широкий класс) и видовые признаки (их функция – указать свойства, позволяющие не путать определяемое понятие с другими, входящими в тот же класс понятий, который назван родовым признаком) [9, с. 50]. Недостаток данного текста целесообразно использовать как возможность построить работу с его содержанием таким образом, чтобы школьники самостоятельно вывели определение ключевого понятия (одновременно и темы занятия). А поскольку в тексте есть информация и о видах неравенств, но она не структурирована, поэтому аналогично с помощью заданий можно вывести учеников на классификацию данного понятия и формулирование определений каждого вида.

Второе дидактическое условие – *инструктивные материалы по изучению этих текстов должны представлять собой систему взаимосвязанных предметных заданий*, выполнение которых требует от обучающихся применения в единстве мыслительных способностей и читательских умений, что в совокупности позволит сформировать определенные предметные знания, а также специальные и метапредметные умения. Рассмотрим, какие задания могут способствовать достижению этой цели.

Первое задание направлено на развитие умения находить в тексте ключевое понятие и доказывать, почему именно оно является таковым. Подобные задания способствуют развитию таких мыслительных способностей, как анализ информации, подбор аргументов для доказательства и его формулирование в виде сложного суждения или умозаключения.

К каждому заданию будут приведены и критерии их оценивания. Совокупность баллов, набранных каждым обучающимся при выполнении всех заданий, позволит определить уровень усвоения им темы и развития мыслительных способностей и читательских умений.

*Задание 1. Прочитав текст, выписать его ключевое понятие, обосновать свой выбор достаточным количеством аргументов (2 балла – ключевое понятие указано верно, сделано полное обоснование, 1 балл – ключевое понятие указано верно, но обоснование отсутствует или частичное, 0 баллов – ключевое понятие указано неверно или задание не выполнено).*

К этому заданию требуется развернутый ответ, который обучающиеся пишут в произвольной форме, например: «Ключевое понятие текста – неравенство, так как в нём описываются существенные признаки данного понятия, с помощью которых можно отличить неравенства от других математических выражений, а также приводятся его виды и конкретные примеры».

*Задание 2. Среди понятий, подчеркнутых в тексте, найти существенные признаки неравенств и щелчком мышки установить соответствие между ними (2 балла – родовой и видовые признаки неравенств указаны верно, 1 балл – верно указаны только два из четырех существенных признаков, 0 баллов – все признаки указаны неверно или задание не выполнено).*

Для этого задания на сервисе LearningApps должна быть подготовлена форма, где указаны понятия «родовой признак неравенств» и «видовые признаки неравенств», а напротив их расположены пустые рамки, в которые обучаемые должны разместить необходимые понятия из текста. Естественно, в тексте подчеркнуты не только те понятия, которые должны в результате выполнения задания поместиться в рамках, но и лишние, так как посредством анализа подчеркнутых понятий обучаемые должны распознать, какие из них являются существенными признаками неравенств, а какие нет, а существенные распределить на родовой и видовые. Щелчком мышки ученики указывают выбранные в тексте понятия и перемещают их в соответствующую рамку (см. таблицу 1).

Таблица 1

**Существенные признаки неравенств**

<i>Родовой признак</i>	математические выражения
<i>Видовые признаки</i>	состоят из двух частей
	части соединяют знаки «больше» (>), «меньше» (<) или «неравно» (≠)
	выражают отношение между левой и правой частями

*Задание 3. Используя признаки, указанные при выполнении предыдущего задания, сконструировать определение понятия «неравенства» (2 балла – определение сформулировано верно; 0 баллов – определение неверное или задание не выполнено; другой вариант этого задания и его оценивания см. далее).*

Для конструирования определения учитель может создать его структуру в виде схемы [9, с. 52; 10, с. 51] на сервисе LearningApps, содержащей компоненты: определяемое понятие и его существенные признаки – родовой и видовые (см. рис. 1). Обучаемые внесут в данную форму понятия, соответствующие структурным элементам определения неравенства, но при этом им еще надо будет дополнить слова-связки между компонентами, чтобы кроме логических связей появились и грамматические связи, что в совокупности обеспечивает не только развитие логических умений, но и способность выражать мысль в виде полных, четких и красивых речевых форм.

Если обучающиеся знают о том, что существует три вида определений понятия (структурное, генетическое и функциональное), то можно данное задание усложнить, предложив сконструировать разные виды определения понятия «неравенства», при этом и количество

баллов за выполнение такого задания увеличивается: за каждое верное определение ученик получит по 2 балла, максимально – 6 баллов.

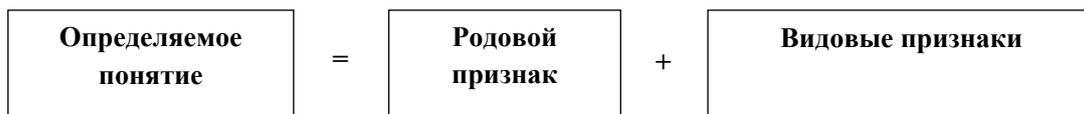


Рис. 1. Конструирование определения понятия по схеме

*Структурное определение (отражает строение определяемого понятия):*

*Неравенство* – математическое выражение, состоящее, как правило, из двух частей (левой и правой), соединённых знаками «больше» (>), «меньше» (<) или «неравно» ( $\neq$ ), которые выражают отношение между ними.

*Функциональное определение (описывает роль, предназначение определяемого понятия):*

*Неравенство* – математическое выражение, с помощью которого можно показать отношение между числами, величинами и даже выражениями, содержащими арифметические действия с ними.

*Генетическое определение (раскрывает способ создания (образования) определяемого понятия):*

*Неравенство* – математическое выражение, которое можно записать, используя, как правило, два числа и даже выражения, а между ними поставив знаки, выражающие отношения: «больше» (>), «меньше» (<) или «неравно» ( $\neq$ ).

Подобные задания развивают у обучаемых такие логические умения, как синтез (составление целого (определения) из частей (компонентов), достраивание целого с помощью дополнительных элементов), сравнение (выделение у понятий общих и отличительных признаков), формулирование определений одного и того же понятия с разных точек зрения. Среди развиваемых читательских умений следует отметить следующие: поиск и выделение в тексте необходимой информации, интерпретация информации, использование ее для различных практических целей.

*Задание 4. Соотнести записанные ниже выражения А, В, С с содержанием текста и доказать их истинность или ложность, сформулировав логическую цепочку суждений (по 2 балла за каждое верное обоснование, максимально – 6 баллов).*

*А. Неравенства всегда состоят из двух частей (левой и правой), между которыми стоят знаки: «больше» (>), «меньше» (<) или «неравно» ( $\neq$ ).*

*В. Как равенство, так и неравенство имеют свою историю. Истоки неравенства имеют давние корни, и образование неравенства основано на неравномерности, ограниченности доступа к материальным и духовным ресурсам.*

*С. По способности выражать истинные отношения между левой и правой частями неравенства делятся на верные и ложные (неверные) неравенства.*

Задание нацелено на развитие умений, связанных с глубоким и детальным пониманием содержания текста в совокупности с логическими действиями: анализ, сравнение информации, представленной в тексте как в явном, так и скрытом виде; формулирование на её основе выводов и оценочных суждений; подбор аргументов и обоснование истинности суждений, имеющих отношение к тексту. Обучающиеся, проанализировав высказывание А, должны обнаружить, что оно ложное, так как содержит признак «неравенство всегда состоит из двух частей», что не соответствует тексту, в котором используется выражение «как правило», что значит «часто, обычно», но не «всегда».

После сопоставления выражения под буквой В с содержанием текста обучающиеся должны прийти к выводу, что невозможно определить ни его истинность, ни ложность, по-

сколько в нем содержится информация, которой нет в указанном тексте, и речь идет о равенстве и неравенстве вовсе не с математической точки зрения, а какой-то другой, например, социальной – о неравенстве в обществе.

Истинность выражения  $C$  обучающиеся могут обосновать тем, что мысль, выраженная в нём, соответствует содержанию второго абзаца текста, который сообщает, что неравенства бывают истинные, если они отражают истинные отношения между левой и правой частями, и ложными, если наоборот. Для заданий такого типа лучше использовать одну из онлайн-досок с возможностью совместной удаленной работы в реальном времени (Padlet, Trello, AMW board, MIRO, Limnu, Whiteboard Fox и др.), так как это позволяет одновременно всем участниками занятия сначала написать свои ответы и их обоснование, а потом обсуждать все имеющиеся варианты ответов.

*Задание 5. Выписать виды неравенств, упоминаемых в тексте. Отразить их классификацию в виде схемы, указав основания деления. Привести по 2 конкретных примера неравенств каждого вида (критерии оценивания схемы: 4 балла – схема построена верно, 2 балла, если верно указаны только виды неравенств, а критериев нет; дополнительные баллы: все конкретные примеры указаны верно – 2 балла, частично верно – 1 балл; задание не выполнено – 0 баллов; максимально возможное количество баллов за 5 задание – 6).*

Выполнение таких заданий может иметь 2 варианта. Первый – учитель размещает на электронном ресурсе LearningApps «скелет схемы», в котором обозначены все ее элементы в виде пустых прямоугольников. Обучающиеся должны вписать обнаруженные в тексте понятия – виды неравенств, а также критерии, позволяющие разделить неравенства на данные виды. Схема должна быть дополнена конкретными примерами неравенств (см. рис. 2).

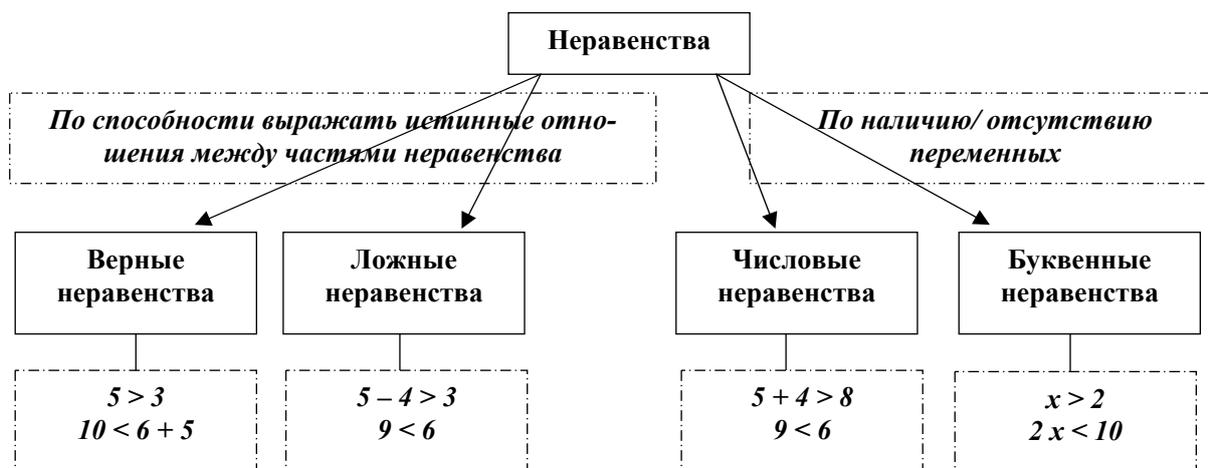


Рис. 2. Схема «Виды неравенств»

Если ученики ранее уже сталкивались с такими заданиями, то они понимают, что обозначают разные рамки на схеме. Если же такое задание им предстоит впервые выполнять, то необходимо поместить комментарий на электронном ресурсе или учитель должен объяснить онлайн особенности условных обозначений: одиночный прямоугольник должен содержать родовое понятие, обозначающее класс понятий; прямоугольники из сплошных линий – его виды, из пунктирных линий с двумя точками – критерий деления, из пунктирных линий с одной точкой – конкретные примеры.

Второй вариант выполнения задания – схему полностью самостоятельно строят обучающиеся: сами определяют родовое понятие, сколько групп противоположных видов необходимо показать, как расположить стрелки на рисунке, где должны быть указаны критерии деления, а где конкретные примеры.

*Задание 6. Опираясь на содержание схемы, сформулировать определения каждого вида неравенств, учитывая их свойства, описанные в тексте и позволяющие различать противоположные виды неравенств (по 2 балла за каждое верно сформулированное определение; макс. 8 баллов).*

При выполнении данного задания обучаемые должны опираться на ту же структурную схему определения понятия, которую уже использовали для 3 задания. При этом они должны учесть, что в определениях необходимо указать ближайший родовой признак каждого понятия, а для этого надо всего лишь в построенной классификационной схеме (см. рис. 2) подняться на один ярус выше. А из текста взять только те свойства каждого вида неравенств, которые можно использовать в качестве видовых (отличительных) признаков. Ответы можно размещать на сервисе LearningApps или использовать одну из онлайн-досок с возможностью совместной удаленной работы в реальном времени, например, Padlet. Сконструированные определения учитель в режиме онлайн может обсуждать с обучающимися, выявлять ошибки, привлекать к их анализу учеников. Получатся такие определения:

– *Верные неравенства* – это такие неравенства, которые выражают истинное отношение между его частями.

– *Ложные неравенства* – это неравенства, которые не выражают истинное отношение между его частями.

– *Числовые неравенства* – это неравенства, которые в левой и правой частях могут содержать только числа и знаки арифметических действий.

– *Буквенные неравенства* – это неравенства, которые в левой и правой частях кроме чисел и знаков арифметических действий содержат переменные.

При выполнении этого задания развиваются те же мыслительные способности и читательские умения, как и в третьем задании, но еще добавляется логическое умение устанавливать родо-видовые отношения между понятиями (их иерархию).

Вернемся к дидактическим условиям, два из них уже были описаны выше. Третье дидактическое условие – *оптимальный выбор учителем:*

– *формы представления результатов изучения обучающимися текстов и выполнения заданий к ним;*

– *способов проверки результатов;*

– *критериев оценивания каждого задания.*

Частично данное условие уже было затронуто при описании заданий, критериев их оценивания, способов их размещения на электронных ресурсах. Более подробно остановимся на оценивании результатов самостоятельного изучения школьниками темы «Неравенства» посредством знакомства с текстом и выполнения системы заданий к нему. Описанная система оценивания разработана в теории и технологии Способа диалектического обучения (авторы – А. И. Гончарук и В. Л. Зорина [9, с. 8]), где предусмотрено использование такого обязательного элемента, как *заявка на оценку*, которая включает границы каждой оценки в баллах, рассчитываемые исходя из количества заданий, их трудоемкости и суммарного количества баллов. Итак, суммарное количество, максимально возможное при верном выполнении всех заданий к представленному тексту (здесь взят для расчета второй вариант 3 задания), составило 30 баллов. Тогда баллы в заявке на оценку распределятся следующим образом: «3» – 15 – 20 баллов; «4» – 21 – 25 баллов; «5» – 26 баллов и более. При создании учебного контента для дистанционного освоения обучающимися темы целесообразно указать критерии оценивания каждого задания и заявку на оценку, что будет способствовать объективности оценивания учителем результатов выполнения заданий обучающимися. А если учитель организует онлайн-проверку с одновременным обсуждением с обучаемыми правильности выполнения заданий и представит им возможность самим оценить каждое задание, используя те же критерии, то это обеспечит и формирование у обучающихся объективной самооценки своих учебных достижений.

Представленная система работы с текстом в процессе дистанционного обучения является примером, но не обязательным образцом, так как возможно использование и других заданий к данному тексту исходя из целей учителя, объема уже имеющихся знаний у обучаемых по теме текста, уровня владения ими определенными мыслительными способностями и читательскими умениями, на которые можно опереться при разработке учебных занятий в процессе дистанционного обучения.

### **Библиографические ссылки**

1. Удаленная школа – возможность качественного обучения в любой точке мира [Электронный ресурс]. URL: <https://interneturok.ru/textfiles/udalennaya-shkola-vozmozhnost-kachestvennogo-obucheniya-v-lyuboy-tochke-mira> (дата обращения: 20.04.2021).
2. Волженина Н. В. Организация самостоятельной работы студентов в процессе дистанционного обучения : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2008. 59 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Глинкина Г. В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами Способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2018. 188 с.
5. Глинкина Г. В. Читательская грамотность обучаемых как основа достижения предметных и метапредметных результатов [Электронный ресурс] // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (15 мая 2020 г., г. Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 26–33. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 30.03.2021).
6. Способности [Электронный ресурс]. URL: <https://studfile.net/preview/4030855/> (дата обращения: 19.04.2021).
7. PISA-2018. Краткий отчет о результатах исследования [Электронный ресурс]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4\\_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf) (дата обращения: 09.01.2021).
8. Читательская грамотность школьника (5–9 классы) : книга для учителя / О. М. Александрова, М. А. Аристова, И. П. Васильевых и др. ; под ред. И. Н. Добротиной. М. : Российский учебник ; Вентана-Граф, 2018. 144 с.
9. Глинкина Г. В., Ковель М. И., Митрухина М. А. Формирование у обучающихся логических умений : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2020. 252 с.
10. Глинкина Г. В. Овладение обучаемыми формами мышления при изучении текстов как основа развития их читательской грамотности [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., г. Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2019. С. 49–57. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 15.11.2019).

### **References**

1. Remote school-the possibility of high-quality education anywhere in the world [Electronic resource]. URL: <https://interneturok.ru/textfiles/udalennaya-shkola-vozmozhnost-kachestvennogo-obucheniya-v-lyuboy-tochke-mira> (accessed: 20.04.2021).
2. Volzhenina N. V. Organization of independent work of students in the process of distance learning : textbook. Barnaul : Publishing House of the Altai University. 2008. 59 p.

3. Vishnyakova S. M. Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary. M. : NMC SPE, 1999. 538 p.
4. 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 : Krasnoyarsk regional Institute of advanced training, 2018. 188 p.
5. Glinkina G. V. Reading literacy of trainees as the basis for achieving substantive and metapedmet results [Electronic resource] // Pedagogy and psychology: problems of the development of thinking. Personality development in changing conditions : materials of the V All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (May 15, 2020, Krasnoyarsk) /edited by T. N. Ishchenko; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2020. Pp. 26–33. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (accessed: 30.03.2021).
6. Abilities [Electronic resource]. URL: <https://studfile.net/preview/4030855/> (accessed: 19.04.2021).
7. PISA-2018. Summary report of the study results [Electronic resource]. URL: [https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4\\_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf](https://fioco.ru/Media/Default/Documents/%D0%9C%D0%A1%D0%98/PISA2018%D0%A0%D0%A4_%D0%9A%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%B8%D0%B9%20%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf) (accessed: 09.01.2021).
8. Reading literacy of a student (grades 5–9): a book for a teacher / O. M. Alexandrova, M. A. Aristova, I. P. Vasilyevyh etc. ; ed. I. N. Dobrotina. – M.: Russian textbook; Ventana Graf, 2018. 144 p.
9. Glinkina G. V., Kovel M. I., Mitruhina M. A. Formation of students' logical skills: educational and methodological guide. Krasnoyarsk : Krasnoyarsk regional Institute of advanced training, 2020. 252 p.
10. Glinkina G. V. Mastering learned forms of thinking when studying texts as the basis for the development of their reading literacy [Electronic resource] // Pedagogy and psychology: problems of the development of thinking. Personality development in changing conditions : materials of the IV All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation (May 17, 2019, Krasnoyarsk) /edited by T. N. Ishchenko ; Reshetnev University. Krasnoyarsk, 2019. Pp. 49–57. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (accessed: 30.03.2021).

© Глинкина Г. В., 2021

УДК 159.9.018

## **МЕТАФОРИЧЕСКИЕ АССОЦИАТИВНЫЕ КАРТЫ КАК ПРОЕКТИВНЫЙ МЕТОД ИССЛЕДОВАНИЯ ВНУТРЕННЕГО МИРА ЛИЧНОСТИ**

**А. А. Зимин, Л. Г. Король**

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

*В статье рассматриваются особенности применения метафорических ассоциативных карт как проективного метода. Раскрываются теоретико-методологические принципы использования метафорических ассоциативных карт, их возможности и формы практического применения в исследовании внутреннего мира личности.*

*Ключевые слова: метафорические ассоциативные карты, проективный метод, личный ресурс.*

## **METAPHORICAL ASSOCIATIVE CARDS AS A PROJECTIVE METHOD FOR STUDYING THE INNER WORLD OF PERSONALITY**

**A. A. Zimin, L. G. Korol**

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 features of the use of metaphorical associative cards as a projective method. Theoretical and methodological principles of the use of metaphorical associative cards, their capabilities and forms of practical application in the study of the inner world of personality are revealed.*

*Keywords: metaphoric associative cards, projective method, personal resource.*

Использование метафорических ассоциативных карт (МАК) в качестве проективного метода для исследования внутреннего мира личности приобретает сегодня всё большую популярность. Специалисты разного профиля, среди которых психологи, педагоги, психотерапевты, бизнес-тренеры, коучеры, активно используют этот уникальный метод в своей работе, изучая его возможности. Практическое применение данного метода сопровождается одновременной разработкой и описанием методологических принципов его использования, что создаёт обширную практическую и теоретическую основу.

Метод метафорических ассоциативных карт – МАК-метод – основан на понимании проекции бессознательного в рамках психоаналитической теории, в которой бессознательное воспринимается, как накопление всех переживаний, воспоминаний и подавленных эмоций. Метафорические ассоциативные карты, являясь инструментом познания, представляют набор картинок величиной с игральную карту или открытку, на которых изображены образы людей, их взаимодействия, различные жизненные ситуации, пейзажи или иные абстрактные картины. Человек, выбирая карту, размышляя над предлагаемой метафорой, начинает проецировать содержание своей психологической реальности, в которой отражается как собственный проблемный опыт, так и возможности разрешения проблем (ресурсы).

По мнению Г. Кац и Е. Мухаматулиной, «для людей встреча с метафорой является интересной, она облегчает для них выражение собственных эмоций и подталкивает к активной работе» [1]. Такая ментальная работа существенно помогает психологу вступить в конструктивный диалог с клиентом о чём-то глубоком, значимом, скрытом от других, а иногда даже от самого себя. В связи с этим, представляется актуальным изучение возможностей использования МАК в исследовании внутреннего мира личности.

Изучение возможностей МАК-метода непосредственно связано с анализом реализуемых им функций. Часто бывает такое, что человек не прислушивается к своему «шестому чувству» – интуиции, которое может дать ему массу полезной информации. Благодаря детальной проработке нейронами мозга мельчайших деталей той или иной ситуации, мозг уже сформировал выводы, правда пока только на бессознательном уровне. И одна из важных функций МАК – достать эти выводы из бессознательного и помочь человеку определить правильное направление действия. Помимо этого, с помощью МАК-метода реализуется ещё целый ряд значимых функций, к числу которых относят функции смыслопорождения, обретения ресурсов, актуализации творческого потенциала, направленного на построение новой жизни. Рассмотрим их реализацию в процессе работы психолога.

Процесс работы с метафорическими ассоциативными картами предполагает работу с образами и является достаточно трудоёмким. Трудоёмкость усиливается моментом двойного восприятия участников процесса. Работа начинается с раскладывания карточек на столе и предложения клиенту выбрать карту или набор карт, отражающих его внутреннее психоэмоциональное состояние. Важно понимать, что исследуемое состояние клиента может быть обусловлено множеством факторов как внешней, так и внутренней природы: телесными симптомами, межличностными отношениями, эмоциональными переживаниями о сложной жизненной ситуации, внутренними конфликтами и т. д. Прорабатывая с помощью карт собственные проблемы, человек как бы рассказывает о себе не прямо, а косвенно, опираясь на образ-картинку. Тем самым выстраивается своеобразная проекция между внутренним миром человека и его внешним проявлением. При этом клиент, формируя смысл воспринимаемого изображения, придаёт ему личностную значимость и наполняет новым содержанием, проецируя собственные мысли, переживания и опыт на образы-картинки. Такой своеобразный перенос значительно упрощает раскрытие через речь внутреннего мира человека, ведь нам порой очень непросто рассказывать о себе, а тем более – делиться внутренними интимными переживаниями с другими, порой малознакомыми людьми. А тут получается, что человек как бы описывает сюжетную картинку, опосредованно рассказывая о себе. Из-за неоднозначности сюжета карт или эмоций людей, изображенных на ней, люди, работающие с МАК, начинают смотреть на свою ситуацию под другим углом, опираясь не только на свое рациональное представление о ситуации, восприятия специалистом и клиентом символов, изображенных на той или иной карте. Визуализация ситуации с помощью МАК позволяет содержательно её переработать, занять позицию отстранённого наблюдателя относительно собственных чувств, мыслей, поступков, постичь новое содержание и использовать технологию рефрейминга. Важное преимущество рефрейминга заключается в возможности переконструировать смысл события или изменить восприятие контекста ситуации, что позволяет лучше понять и принять сложившуюся ситуацию. Такой новый взгляд на ситуацию даёт множество инсайтов. А это, в свою очередь, даёт человеку свободу выбора относительно самой ситуации. Вследствие этого актуализируются различные уровни сознания, происходит погружение в воспоминания. Создавая рассказ по картинке, человек углубляется в свой внутренний мир, раскрывая его содержание. А благодаря тому, что клиент концентрируется на образах карт, а не на своих мыслях, психологическая работа проходит в разы быстрее. Во время такого консультирования происходит определение возможных путей развития ситуации (исходя из реального положения вещей и личностных особенностей клиента), а также глубокая личностная проработка и терапия.

Значимость данного проективного метода заключается в создании условий, при которых происходит соединение объективного и субъективного миров. Каким образом это происходит? Сначала человек воспринимает образ, далее озвучивая и обозначая его через речь, идентифицируется с ним, отражая субъективную познавательную-эмоциональную сферу. Тем самым, происходит соединение рационального и иррационального, что позволяет осознавать собственные страхи и тревоги, снижая внутреннее напряжение. Как отмечает в своей работе Казанцева Е. В.: «В процессе работы с картинками психолог может использовать дополнительные карты со словами, которые помогают осмыслить образ, найти его когнитивное обоснование. Подобный ход можно рассматривать как подключение рационального уровня сознания для собирания образа и обсуждения проблемы» [2]. Так, с помощью данного метода реализуются важные функции осознания и нахождения нового личностного смысла в отдельной ситуации или событии (смыслопорождения).

Далее рассмотрим механизм реализации функций обретения ресурсов и актуализации творческого потенциала, направленного на построение новой жизни посредством МАК-метода. Уникальность данного способа заключается в том, что с его помощью человек испытывает озарение и открывает в своем сознании возможность строить жизнь по-другому, обретая и переживая новый способ бытия. Обретение ресурса рассматривается в ходе работы с метафорическими картами как один из базовых результатов. Нахождение новых решений для разрешения трудной жизненной ситуации невозможно без ресурсного подкрепления. Человек открывает в себе, в окружающей ситуации новые энергетические ресурсы, возможности, что обуславливает в нём потребность творить, изменять свою жизнь. В ходе работы с метафорическими картами скрытые ресурсы личности обретают обозримые черты и перспективы. Ресурсная функция, по мнению В. И. Шебановой, «позволяет человеку зафиксировать свою внутреннюю силу, возможности (как внутренние, так и внешние) и достичь на них такой фокусировки, которая в обыденной жизни, при обычных условиях, многим людям недоступна» [3]. Открывая в себе новые ресурсы, обучаясь жить по-новому, человек испытывает положительные эмоции, через это повышается его самооценка, запускается механизм везения и личностных достижений.

К числу достоинств использования МАК-метода при работе с внутренним миром личности исследователи относят следующие:

- создание обстановки глубокого, искреннего общения, способствующего самовыражению, раскрытию и рефлексии клиента;
- возникновение у клиента чувства доверия и безопасности, поскольку он сам выбирает, насколько глубоко готов раскрыться в данный момент;
- создание общего контекста для психолога и клиента, общего метафорического языка при обсуждении той или иной ситуации из жизни клиента;
- возможность решения проблем на символическом уровне, возможность привлекать неосознаваемые ресурсы психики;
- развитие творческих способностей.
- лёгкость освоения методики психологом, поскольку ему не требуется длительного обучения, с базовыми техниками можно разобраться по инструкции к любой колоде.
- гибкие правила использования, возможность разрабатывать новые авторские техники и адаптировать существующие техники под требования актуальной ситуации
- привлекательность методики для клиента: яркие цветные картинки нравятся людям любого возраста и вызывают приятные эмоции [4].

Существует множество форм работы и техник использования метафорических карт для исследования внутреннего мира личности, и специалист выбирает те или иные в зависимости от поставленных целей. Одна из методик использования МАК в работе психолога основана на науке соционике и юнгианской психологической традиции с опорой на базовые архетипы и использование их символов. Ещё Карл Густав Юнг предположил, что все люди делятся

на шестнадцать типов, каждый из которых будет вести себя определённым образом в личных отношениях, проблемных ситуациях и вообще по жизни. Эти шестнадцать соционических типов с шестнадцатью картами двора в системе МАК.

В составе метафорических ассоциативных карт как правило выделяются Старшие и Младшие Арканы. Старшие Арканы повествуют о наиболее значительных событиях, иллюстрируя основные этапы жизненного цикла. Младшие Арканы, в свою очередь, повествуют о бытовых жизненных ситуациях и в зависимости от стихий делятся на четыре «масти». Стихия Воды означает эмоции, внутренние переживания; Огня – активные процессы, действия; Земли – материальные ценности, физиологию; Воздуха – интеллект, мыслительная деятельность. Каждая карта Большого Аркана содержит не просто смысл, а целую систему смыслов для того или иного аспекта жизнедеятельности. Малые Арканы помогают эти смыслы конкретизировать. МАК предлагают достаточно широкий выбор образов, и архетипы нашего бессознательного отражаются в них в своих различных ипостасях. Схематически соединение шестнадцати соционических типов с шестнадцатью образами персонажей карт в системе МАК выглядит следующим образом (см. рисунок).



Типология образов персонажей карт в соответствии с теорией Юнга

Согласно соционическому подходу, характеристика персонажей карт выглядит следующим образом:

- Король Жезлов — EN+IF — интуитивно-чувственный экстраверт
- Король Кубков — EF+IS — чувственно-ощущающий экстраверт
- Король Мечей — ET+IS — мыслительно-ощущающий экстраверт
- Король Пентаклей — ES+IF — ощущающе-чувственный экстраверт
- Королева Жезлов — IN+EF — интуитивно-чувственный интроверт
- Королева Кубков — IF+ES — чувственно-ощущающий интроверт
- Королева Мечей — IT+ES — мыслительно-ощущающий интроверт
- Королева Пентаклей — IS+EF — ощущающе-чувственный интроверт

- Рыцарь Жезлов — EN+IT — интуитивно-мыслительный экстраверт
- Рыцарь Кубков — EF+IN — чувственно-интуитивный экстраверт
- Рыцарь Мечей — ET+IN — мыслительно-интуитивный экстраверт
- Рыцарь Пентаклей — ES+IT — ощущающе-мыслительный экстраверт
- Паж Жезлов — IN+ET — интуитивно-мыслительный интроверт
- Паж Кубков — IF+EN — чувственно-интуитивный интроверт
- Паж Мечей — IT+EN — мыслительно-интуитивный интроверт
- Паж Пентаклей — IS+ET — ощущающе-мыслительный интроверт [5].

Общая схема взаимодействия выстраивается следующим образом: психолог ставит вопросы, касающиеся актуальной для клиента темы, и предлагает клиенту выбрать из карт те, которые им наиболее приятны или, наоборот, неприятны. В связи с тем, что выбираются картинки, соответствующие принимаемому и отвергаемому личностному ресурсу далее взаимодействие может разворачиваться по следующему примерному алгоритму:

1. Рассказ о картинке «Нравится». Что вас привлекает в ней? Что в данной картинке может стать ресурсом для Вас? Можете ли Вы припомнить случаи вашей жизни, когда Вы были в таком состоянии? Если можете, то расскажите. Можно ли данное состояние (поведение) считать ресурсным?

2. Рассказ о картинке «Не нравится». Найдите название для неё. Попробуйте пофантазировать и найти моменты жизни, когда данное состояние (поведение) может стать ресурсным. Представьте себе, что данная картинка носит название «Ваш отвергаемый ресурс». Были ли в вашей жизни случаи, когда данное состояние (поведение) было ресурсным (или единственно возможным)? За что можно поблагодарить свою «отвергнутую часть»?

3. Слепой выбор картинки под названием «Скрытый ресурс». Процедура такого слепого выбора может дать человеку очень мощное последующее осознание о том, что ресурсом может стать все что угодно, главное – использовать происходящее, как ресурс, опыт или возможность. Клиента просят подобрать название, возможно метафору к данной картинке. Задаются следующие вопросы: Подумайте, какую скрытую информацию может содержать данная картинка? Были ли в Вашей жизни ситуации, когда данное состояние (поведение) было для Вас ресурсным? Может быть Вам бы очень хотелось использовать данный ресурс впервые? Какое знание появляется у Вас, если данный ресурс актуализировать?

4. Выстраивание логической связки между тремя карточками, где первая «Нравится» означает осознанный ресурс, вторая – «Скрытый ресурс», третья – «Не нравится» (отрицаемый ресурс). Что нового о себе, о Ваших возможностях узнали Вы, рассмотрев все эти картинки вместе?

Как отмечают Чайковская И. А. и Аргунеев Э. П. метафорические карты могут быть использованы как инструмент развития креативности, мышления и воображения. Перспективным является использование данной колоды в групповой работе (например, создание группового коллажа с дальнейшим обсуждением получившей картины [6].

Также распространена практика представления проблемы с разных точек зрения. Г. Кац и Е. Мухаматулина назвали эту технику «Очки». Она предполагает выбор карточки, символизирующей проблему. На проблему предлагается посмотреть глазами разных людей: «Что бы сказали про эту карту мама (папа, бабушка, брат, начальник, лучший друг и т. д.), если бы её увидели?» [1]. Это позволяет человеку взглянуть на ситуацию с разных точек зрения, расширить представления о происходящем.

При работе с МАК важно помнить, о субъективности восприятия образов. Это означает, что вся информация, воспринимаемая и как бы считываемая человеком с карты, является его личной субъективной правдой. И психолог не должен поправлять клиента или пытаться интерпретировать карту по-другому. Например, психолог видит на карте мужчину, а клиент – женщину. Значит, мы говорим о женщине. Или часто бывает, что с разными клиентами выпадает одна и та же карта, и каждый видит там совсем иной сюжет. А психолог должен

принимать любое видение. Из этих взаимосвязей специалист может почерпнуть важную информацию, а сам клиент ищет ответы на свои вопросы в изображении карт, проецируя их на свою проблему.

Таким образом, система метафорических карт – прекрасный уникальный инструмент в работе практикующего психолога, возможности которого для исследования внутреннего мира личности обусловлены проективными способностями человеческого сознания. С помощью МАК-метода практический психолог может посредством проецирования внутренних состояний, переживаний и мироощущений, способствовать эффективному познанию человеком внутреннего мира, нахождению новых ресурсов и личностных смыслов.

### **Библиографические ссылки**

1. Кац Г., Мухаматулина Е. Метафорические карты: Руководство для психолога. М. : Генезис, 2015. 160 с.
2. Казанцева Е. В. Метафорические ассоциативные карты как «магическая» психотерапевтическая практика // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 1. С. 163–170. URL: <http://e-koncept.ru/2017/170023.htm> (дата обращения: 12.05.2021).
3. Шебанова В. И. Психологические функции метафорических ассоциативных карт (как психодиагностического и психотерапевтического инструментария) // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists “SCIENTIFIC GENESIS” European Association of pedagogues and psychologists “Science”. Geneva (Switzerland), 2014. С. 23–31.
4. Мартынова М. А. Метафорические карты и возможности их применения в работе практического психолога // Современная психология : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). Казань : Бук, 2017. С. 65–77.
5. Никольс С. Юнг и таро. Архетипическое путешествие. Изд-во «Касталия», 2018. 331 с.
6. Чайковская И. А., Аргунеев Э. П. Метафорические ассоциативные карты в работе с личностным ресурсом клиента (на примере комплекта «Мой жизненный сценарий») // Вестник Оренбургского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, 2018. № 2 (214). С. 91–96.

### **References**

1. Katz G., Mukhamatulina E. Metaphorical cards: A guide for a psychologist. Moscow: Genesis, 2015. 160 p.
2. Kazanceva E. V. Metaphorical associative cards as a “magical” psychotherapeutic practice [Electronic resource] // Concept. 2017. No. 1. Pp. 163–170. URL: <http://e-koncept.ru/2017/170023.htm> (accessed: 12.05.2021).
3. Shebanova V. I. Psychological functions of metaphorical associative cards (as psychodiagnostic and psychotherapeutic tools) // International scientific-practical conference of pedagogues and psychologists “Scientific Genesis” European Association of pedagogues and psychologists “Science”. Geneva (Switzerland), 2014. pp. 23–31.
4. Martynova M. A. Metaphorical cards and the possibilities of their application in the work of a practical psychologist // Modern psychology: materials of the V International Scientific Conference (Kazan, October 2017). Kazan : Publishing House “Buk”, 2017. pp. 65–77.
5. Nichols S. Jung and tarot. Archetypal journey-Ed. : Castalia. 2018. 331 p.
6. Chajkovskaya I. A., Arguneev E. P. Metaphorical associative cards in work with the personal resource of the client (on the example of the set “My life scenario”) // Bulletin of the Orenburg State University named after N. I. Lobachevsky, 2018. № 2 (214). Pp. 91–96.

УДК 37.014.53

## СОЦИЕТАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩИЕ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

**В. В. Игнатова**<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, профессор  
**Д. Н. Асламазшвили**<sup>2</sup>, кандидат философских наук, профессор

<sup>1</sup>Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31  
E-mail: valyaig@mail.ru

<sup>2</sup>Грузинский Американский Университет  
Грузия, 0160, г. Тбилиси, ул. Алексидзе, 10  
E-mail: dinaaslamazishvili@gau.edu.ge

*Нацеленность современного высшего образования на необходимый поиск каналов продвижения новой информации в процессе профессиональной подготовки специалистов на социальном уровне – важная задача, определяющая государственную безопасность и их будущую конкурентоспособность. Это требует переосмысления ценностей и норм профессиональной подготовки с точки зрения ее социальной направленности.*

*Ключевые слова: социальный, социальная педагогика, высшее образование, информация, безопасность, стратегия.*

## SOCIETAL PROBLEMS IN EDUCATION: GENERAL AND STRATEGIC ORIENTATIONS

**V. V. Ignatova**<sup>1</sup>, PhD in Pedagogical Sciences, Professor  
**D. N. Aslamazishvili**<sup>2</sup>, PhD in Social Philosophy, Professor

<sup>1</sup>Reshetnev Siberian State University of Science and Technology  
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation  
E-mail: valyaig@mail.ru

<sup>2</sup>Georgian American University  
10, Aleksidze str., Tbilisi, 0160, Georgia  
E-mail: dinaaslamazishvili@gau.edu.ge

*The contemporary higher education's targeting at the required new information promotion channels search within the professional training of the specialists at the societal level – is an important objective, which defines the state security and their future competitive advantage. It requires the rethinking of the professional training's values and norms from the perspective of its societal direction.*

*Keywords: societal, societal pedagogy, higher education, information, security, strategy.*

Настоящее время – время большого информационного взрыва. Информация очень быстро изменяется качественно и количественно. Интернет выступает в качестве хранилища информации самого различного содержания и научного уровня. Кроме того, появляется все больше различных поисковых систем, которые способны быстро искать информацию и выдавать ее в удобном виде. Однако, этого недостаточно для работы с нужной и новой информацией. Доступная информация достаточно часто является научно недостоверной, не затрагивает авторство, может быть устаревшей, что создает препятствия для формирования по-

знавательного потенциала и освоения обучающимися современных знаний. В этой связи возникает проблема: каким образом работать с новой информацией в образовании, готова ли высшая школа к созданию и освоению новых технологий, способов овладения новыми знаниями, формированию готовности обучающихся к их преобразованию. Если это перевести на язык современного образования, то можно поставить вопрос о педагогических стратегиях, которые определяют тактические ориентиры опережающей подготовки будущих специалистов: они должны владеть самой новейшей информацией, которая будет востребована в их будущей профессиональной деятельности. В этом контексте речь может идти об эвристической деятельности обучающихся (информационной эвристике) для того, чтобы получить полную и актуальную информацию, понимать особенности формирования источников информации, закономерностей ее использования в практике профессиональной подготовки.

Известно, что поиск и использование новейшей информации составляет одну из проблем организации научного труда специалиста. При этом в каждом отдельном случае ему необходимо получить ясную и полную информацию о предмете, требующем преобразования. Г. Б. Паршукова [1], рассматривая информационную составляющую образования, поднимает проблему «информационного дефицита», неумения осуществлять информационный поиск адекватно информационной задаче и отмечает, что способность работать с информацией необходима для понимания, выбора, формирования собственной точки зрения, принятия решения и выполнения ответственных действий в процессе преобразовательной, или исполнительской деятельности. Исследователь, вероятнее всего, используя понятия «информационное поле», «информационные потоки», «интеллектуализация информационной среды», имеет ввиду информационную культуру личности. Это сложное и многозначное понятие. Г. В. Полякова, отмечая, что понятие «информационная культура» прочно вошло в нашу жизнь, резюмирует: информационная культура требует от современного человека новых знаний и умений, особого стиля мышления, обеспечивающих необходимую адаптацию к социальным переменам, и гарантирующих достойное место в информационной среде» [2, с. 4]. В своих выводах исследователь отмечает, что в настоящее время информационная культура формируется как стихийный процесс, который необходимо структурировать с целью гармонизации внутреннего мира человека в процессе освоения социально значимой информации. По ее мнению, информация и культура неразрывно связаны между собой, и благодаря материальным носителям информации ценности культуры становятся всеобщим достоянием.

По мнению специалиста в данной области, А. Д. Урсула, это не случайно, поскольку информация «представляет собой социотехнологический процесс и закономерность общественного развития, которое, в свою очередь, складывается из системы закономерностей движения информации, распространения новых информационных технологий и взаимодействующей с ними социальной среды» [3]. А. Д. Урсула не использует термин «социетальный», но его суждения отражают сущность именно этого явления применительно к понятиям информация и информационная культура. В научном контексте используются два взаимосвязанных, но равнозначных понятия: информационная культура общества и информационная культура личности.

Не вызывает сомнения тезис многих ученых о том, что государственная безопасность, развитие общества определяют необходимость обращения к проблеме формирования информационной культуры личности, подготовки в образовании кадров, готовых к деятельности в информационном обществе. В качестве критерия информационной культуры считаем возможным рассматривать способность специалиста определять потребность в информации, вести информационно-поисковую деятельность с учетом информационных ресурсов, перерабатывать данную информацию, адекватно оценивать применительно к предмету профессиональной деятельности.

Известно, что для результативной профессиональной деятельности необходимо погружаться в новые информационные потоки (различаем информационная грамотность от компьютерной), осваивать новые виды деятельности (Н. И. Гендина), работать с информацией

на социетальном уровне [4]. Н. И. Гендина предлагает использовать понятие «информационная культура личности», которая является не только фактором успешной профессиональной деятельности, но и фактором более глобального уровня – безопасности государства и социальной защищенности личности. В этом нам видится социетальная сущность информационной культуры личности. Это обобщенные взгляды на информационное общество и человека в нем: освоение новейшей информации, отношение к ней с точки зрения общественной значимости и безопасности, способность работать с информационными ресурсами, присвоенные ценности и осмысленные нормы информационной культуры.

Если рассуждать о необходимости работать начинающим специалистам с новой информацией, которая распространяется практически на все сферы деятельности и охватывает все мировое образовательное пространство, то следует отметить социетальные тенденции современного образования в том числе в России. Практически все ученые и социальные деятели единогласно разделяют точку зрения, что система образования занимает одно из ведущих мест в обеспечении стабильности и безопасности государства (не менее чем вооруженные силы) и формирует человеческий капитал, предопределяет социетальную безопасность государства (способность государства и общества сохранять свою стабильность в изменяющихся условиях и при возможных или явных угрозах).

Система образования находится в состоянии многолетней трансформации и играет не менее важную роль в обеспечении стабильности и безопасности государства, чем вооруженные силы страны. Кроме того, именно система образования формирует человеческий капитал и предопределяет конкурентоспособность и безопасность государства. Так американские политики Джоэл И. Клейн и Кондолиза Райс, рассматривая роль системы образования в обеспечении национальной безопасности США, отмечают, что система образования сохраняет свою глобальную роль в мировой экономике. Кроме того, они напрямую взаимосвязывают кризис образования с кризисом национальной безопасности.

Таким образом, отметим, что педагогическая реальность последних десятилетий связывается с кризисом образования и его преобразованием. Кроме того, ситуация «ковидной реальности» отразилась на необходимости стратегического переосмысления не только технологий образования, но и социетальной педагогики. Понятие социетальный происходит от лат. *societas* – общность и трактуется как система отношений и процессов, рассматриваемых на уровне общества в целом. Концепт социетальных явлений сформировался в рамках западной социологии, в частности связан с именем Т. Парсонса [5], а также исследованиями Т. И. Заславской [6], Н. И. Лапина [7] и других ученых. В этих исследованиях общество рассматривалось с точки зрения внутренних проблем самого общества: взаимодействия индивидов, социальных групп, социальных ценностей и норм, развития образования, что является актуальным и в настоящее время. Остановимся кратко на нашей позиции относительно понимания социетальных явлений и отражении социетальности в образовании.

Понятие социетальный наиболее подробно изучается в социологии и связывается с именами А. Г. Келлера и Т. Парсонса. В отечественной социологии данное понятие стал рассматривать Г. В. Осипов [8] в связи с организационным аспектам социальной жизни. Он использовал его применительно к обществу в целом. Данное понятие в узком смысле связывается с интегрированным ядром этого общества – социетальным сообществом. В этом смысле данное понятие интерпретируется нами в данной статье.

Достаточно точно можно выразить смысл социетального в образовании в виде вопросов: насколько педагогическая реальность связана с изменениями ценностного характера, происходящими в ней; каким образом изменятся педагогические технологии в связи с пониманием социетальных тенденций в образовании; что способствует преодолению информационного кризиса в образовании и другое. В своих статьях И. В. Леусенко образно описывает социетальную реальность и «заходит» в своих суждениях в пространство педагогики: «Современный человек в процессе жизни постоянно оценивает содержание, смыслы измене-

ний, всматривается в них как в зеркало, пытаясь найти себя. Вместе с тем в новом тысячелетии наиболее видимый характер получили свидетельства того, что подобная скоротечность трансформаций наиболее негативно воздействует на индивидуальное сознание человека, его ценностные ориентации и, являясь причиной деструктивных процессов в этой области, оказывает воздействие на жизнь общества в целом [9, с. 41]. Она так же пишет о современном поколении, привязанном к интернету, и сомневается, что это поколение способно освоить громадные объемы новой информации, преобразовать ее и применить в деятельности. «Ранее молодой человек поступал на работу, чтобы преобразовать мир в рамках своей профессии, сейчас он идет работать, чтобы заработать деньги и потратить их. Таков итог общества потребления, в котором смещаются ориентиры в том, что является стратегически важным. Формирование ценностей и норм смещается в сторону отдыха, развлечений и Интернет, и прежняя, насыщенная установками предыдущего периода, сфера работы, деятельности отмирает» [10, с. 282].

Как отмечает И. В. Леусенко, публичная сфера привлекает молодых людей все больше, что является, по выражению исследователя, своеобразным ответом на множественность культурных миров и образов в сознании и восприятии современного человека. Заметно изменились ценностные ориентации молодежи. Для них интернет ассоциируется не с познанием, а с игрой, легкой «добычей» нужной информации, что порождает, с ее точки зрения, не только пристрастие к интернету, к «кнопке», но формирует готовый метод, который, на первый взгляд, как бы заключает внутри себя действие человека, но на деле сама деятельность имеет иные глубинные смыслы, человек становится симулякром, он совершает подобие действия, которое превращает его жизнь в игру, порождает потребность в неограниченной досуговой деятельности. Это отвлекает человека от социальной реальности, «зомбирует», порабощает его, что, приумножаясь, несомненно отразится на социальной системе в целом. В этот момент особенно важно разместить в дискурсе современной социальной педагогики вопрос о преобразовании педагогической реальности с ориентацией на социетальную безопасность государства, об образовательных стратегиях, их потенциале и путях преодоления социетального кризиса как на макроуровне, так и микроуровне. Нами разделяется точка зрения И. А. Телиной, что в настоящее время недостаточно разработаны в рамках социолого-педагогической парадигмы теоретические позиции, нечетко обозначена объектно-предметная область социальной педагогики, привнесены знания и не обработаны из других наук, что препятствует успешному решению социетальных проблем педагогического плана. Развитие данной области знаний несомненно имеет положительный эффект и соотносится с зарождающимися идеями социетальной педагогики: разработка педагогических стратегий в условиях изменчивой социальной среды и широком понимании трансформации современного образования.

Нет сомнения, что на основе освоения интернет-пространства появились новые технологии, но полагаем, есть и то, что теряем, поскольку сети массовых коммуникаций и суррогаты виртуальной реальности не могут решить задачи информационной безопасности. При этом формообразующую, регулирующую функцию нормы для человеческой деятельности пытаются выполнять сети массовых коммуникаций и суррогаты виртуальной реальности, но, естественно не могут с этим справиться. К сожалению, к настоящему времени еще не оформились микросоциетальные институты, готовые решать задачи информационной безопасности на уровне образовательной системы и личности, обучающегося. Многие педагоги-практики отмечают пассивный характер мыслительных процессов у обучающихся. По их мнению, более 50 % обучающихся формально относятся к выполнению заданий аналитического характера, отмечают недостаточно развитые научно-познавательной потребности (только 1/3 обучающихся обратили внимание на то, что материал из интернета не авторизован и соответственно может быть недостоверным). Наши наблюдения показывают, что мыслительная деятельность обучающихся претерпевает изменения: виртуальные нормы блокируют развитие критического мышления, способность к деятельности в условиях многозадачности, творческую самоэффективность, коммуникативную самоэффективность, саморегуляцию.

Нами было проведено исследование и опрос обучающихся в условиях дистанционного обучения. Участниками опроса явились магистранты, аспиранты, слушатели профессиональной переподготовки (Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева, Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева и Красноярский аграрный университет. Всего 80 человек, среди них – 18 человек – слушатели профессиональной переподготовки, 42 – магистрантов, 12 – обучающихся и окончивших аспирантуру (всего опрошено 72 человека). Анализ работы респондентов с информацией предполагал анализ специально разработанных рабочих тетрадей по тематике учебного курса (Рабочие тетради: «Акмеология», «Педагогические стратегии», «Организационно-педагогическая культура»). Анализ проводился по следующим параметрам:

- точность изложения материала из интернета согласно заданию (параметр точность);
- оригинальность предложенного к ответу материала (параметр оригинальность);
- критический подход к представлению материала (параметр критичность);
- самоизучение, самоанализ, ауторефлексия (параметр самоизучение);
- личные суждения и обобщения материала (параметр личные суждения);
- изучение дополнительных вопросов по изучаемому курсу (дополнительный параметр).

Обобщая полученные результаты отметим, что большинство респондентов при выполнении заданий действовали стандартным способом: нашли информацию в Интернете, рекомендованных учебных пособиях и воспроизвели ее выборочно и достаточно четко. Всего было выполнено работ, оцененных по данному параметру – 52,77 %. Остальные работы отличало то, что материал формально был перенесен из интернета в тетрадь.

Что касается параметра «оригинальность», то следует отметить, что респонденты нашли авторские работы, материал отличался новизной. Таких работ оказалось 22,22 %. Данные работы отличались, в частности тем, что были выбраны задания, которые могли быть выполнены только при изучении материала различного содержания (например, задания: создать ментальные карты, изобразить модель и другие).

Параметр «критичность» также имел незначительную результативность. Только небольшая группа респондентов (18,05 %) представила ответы, требующие критического анализа.

В качестве заданий были так же предложены методики для самодиагностики. Респонденты проявили интерес к ним (33,33 %), осуществили самоизучение и описали общий результат. Это свидетельствует о потребности респондентов к самопознанию и желанию разобраться в своих качествах и личностных характеристиках.

С нашей точки зрения показательными явились задания, предполагающие не только изучение предлагаемого материала, но и личные суждения на предмет педагогической реальности, отраженной в нем. Только 12,33 % респондентов, выбрали и выполнили данные задания. Эти цифры говорят о том, что большинство респондентов предпочли информацию из интернета использовать без обдумывания и личного отношения к ней.

В рабочие тетради так же был включен дополнительный модуль (блок) заданий, которые можно было выбирать или не выбирать по желанию. К данным заданиям обратились 16,6 % респондентов. Но эти задания «заменили» часть заданий других модулей. По личным причинам респонденты решили выполнить данные задания, отказавшись от основных заданий. Полагаем, что этот выбор был связан с более понятным для респондента способом выполнения задания, либо интересом к проблеме, отраженной в задании.

Следует отметить, что наилучшие результаты показала группа аспирантов, особенно показательными явились параметры: точность (высший бал получили 8 человек), оригинальность (высший бал получили 8 человек) и самоизучение (высший бал получили 6 человек)

Подводя итоги анализа выполнения респондентами заданий, отметим, что работа с информацией из интернета представляет собой некоторые затруднения для респондентов с точки зрения преодоления содержательных суррогатов виртуальной реальности и, к сожалению, они не научены работать с информацией, представленной в интернете, хотя большинство по

их самооценке владеют интернет-технологиями на хорошем уровне. Это указывает на необходимость организации работы с содержанием материала на уровне микросоциетальной реальности, основанной на следующих принципах.

Во-первых, переосмыслить методологию в отношении работы с содержанием новой информации.

Во-вторых, с учетом технологических изменений в жизни человека, обратиться к ценностно-нормативной сфере подготовки будущего специалиста.

В-третьих, особенности социетальной реальности учитывать при осмыслении и переосмыслении педагогической социетальности (на основе взаимозависимости социетального анализа).

В-четвертых, главными носителями изменений в педагогической социетальности следует считать педагогическое сообщество, которое способно осуществлять сопровождение обучающихся в работе с новой информацией на уровне микросоциетальной реальности.

В-пятых, обновлять образовательные программы в контексте привнесения в сознание обучающихся представлений о необходимости поиска и работы с новейшей информацией, как интеллектуальных предпосылок для индивидуальной конкурентоспособности.

Отметим в заключение, что высшее образование формирует жизненные и профессиональные ценности будущего поколения специалистов и осуществляет необходимый поиск каналов продвижения новой информации на социетальном уровне (осуществляет передачу социетальных характеристик макроуровня на уровень микросоциальной реальности).

### Библиографические ссылки

1. Паршукова Г. Б. Информационная компетентность личности. Диагностика и формирование : монография ; НГТУ. Новосибирск, 2006. 253 с.
2. Полякова Г. В. Информационная культура в современном обществе: философские аспекты [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. М. : МГОУ, 2015. 35 с. URL: <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01005568972?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 12.05.2021)
3. Урсул А. Д. Информатизация общества (поиск системы закономерностей) [Электронный ресурс] // Вестник всесоюзного общества информатики и вычислительной техники. 1990. № 3. С. 7–19. URL: <https://istina.msu.ru/journals/1223624/> (дата обращения: 12.05.2021)
4. Гендина Н. И. Концепция формирования информационной культуры личности: опыт разработки и реализации [Электронный ресурс] // Библиосфера, 2005. № 1. С. 55–62. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-lichnosti-opyt-razrabotki-i-realizatsii/viewer> (дата обращения: 12.05.2021).
5. Talcott Parsons. Social Change [Электронный ресурс] / Ed. by A. Etzioni. NY, 1966. Толкотт Парсонс. Функциональная теория изменения : пер. на рус. яз.: Г. Беляева, Л. Седов. Структурно-функциональный анализ современной социологии. Вып. 2. М., 1969. С. 138–162 // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. 12.02.2009. URL: <https://gtmarket.ru/library/articles/5393> (дата обращения: 12.05.2021).
6. Куценко О. Д. Вклад Т. И. Заславской в развитие теории социальной структуры [Электронный ресурс] // Социологический журнал. 2014. Том. 0. № 3. С. 140–156. DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.3.517> (дата обращения: 12.05.2021).
7. Лапин Н. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры [Электронный ресурс] // Социологические исследования. 2000. № 7. С. 3–12. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33894444> (дата обращения: 12.05.2021).
8. Социология. Основы общей теории : учебник для вузов / отв. ред. академик РАН Г. В. Осипов, действ. член РАЕН Л. Н. Москвичев. М. : Норма, 2003. 912 с.
9. Леусенко И. В. Социетальная социология: предпосылки развития и экспликация методологической позиции [Электронный ресурс] // Известия высших учебных заведений. Се-

веро-Кавказский регион. Общественные науки. 2011. № 6 (166). С. 40–44. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17302657> (дата обращения: 12.05.2021).

10. Леусенко И. В. Теории интеграции в XXI в. // Казанская наука: Рацен Сайнс (Казань), 2014. № 12. С. 281–284.

11. Телина И. А. Социальная педагогика [Электронный ресурс] : учеб. пособие. Орск : Изд-во ОГТИ, 2010. 190 с. URL: [http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/9353/1/4085\\_20140127.pdf](http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/9353/1/4085_20140127.pdf) (дата обращения: 12.05.2021).

## References

1. Parshukova G. V. Informacionnaya kompetentnost lichnosti. Diagnostika i formirovanie: monografia/NGTU [Informational competence of personality. Diagnostics and forming: monograph]. Novosibirsk, 2006, 253 p. (In Russ.)

2. Polyakova G. V. Informacionnaya kultura v sovremennom obchestve: filosofskie aspekti: avtoreferat dissertacii kandidata filosofskix nauk: 09.00.11. M: MGOU, 2015 [Informational culture in a contemporary society: philosophic aspects: dissertation summary]. Available at <https://viewer.rusneb.ru/ru/rsl01005568972?page=1&rotate=0&theme=white> (accessed: 12.05.2021).

3. Ursul A. D. Informatizaciya obchestva (poisk sistemy zakonomernostey) [Informatization of society (search for the system of rules)] // Vestnik vsesoyuznogo obchestva informatiki i vichislitel'noy tekhniki. [The Journal of the United community of informatics and digital technique]. 1990. No. 3, 1990, pp. 7-19. Available at: <https://istina.msu.ru/journals/1223624/> (accessed: 12.05.2021).

4. Gendina N. I. Koncepciya formirovaniya informacionnoy kultury lichnosti: opyt razrabotki i realizacii [The concept of the information culture of personality forming: the experience of the development and implication] // Bibliosfera [Bibliosphere], 2005, No.1, pp. 55–62. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptsiya-formirovaniya-informatsionnoy-kultury-lichnosti-opyt-razrabotki-i-realizatsii/viewer> (accessed: 12.05.2021).

5. Talcott Parsons. Social Change. / Ed. by A. Etzioni. NY, 1966. (In Russ.), Strukturno-funkcionalniy analiz sovremennoy sociologii [Structural-functional analysis of contemporary sociology], 2nd ed., Moscow, 1969, pp. 138–162 // Electronic publication: Center of Technologies in Humanities. Available at: <https://gtmarket.ru/library/articles/5393> (access: 12.02.2009).

6. Kutsenko O. D. Vklad T. I. Zaslavskoy v razvitie teorii socialnoy strukturi [The impact of T. I. Zaslavskaya in the social structure theory development] // Sociological Journal, 2014. Bundle 0, No. 3, pp. 140-156, DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2014.3.517> (accessed: 12.05.2021).

7. Lapin N.I. Sociokulturniy podxod i societalno-funkcionalnie strukturi [Socio-cultural approach and societal-functional structures] // Sociological Explorations, No.7, 2000, pp. 3–12. Available at: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=33894444> (accessed: 12.05.2021).

8. Sociologiya. Osnovi obchey teorii: Uchebnik dlya VUZov [Sociology: the foundation of general theory: Textbook for Higher Education Institutions]. Moscow, Norma, 2003. 912 p. (In Russ.)

9. Leusenko I. V. Societalnaya sociologiya: predposilki razvitiya i eksplikaciya metodologicheskoy pozicii [Societal sociology: the foundations of development and methodologic position explication] // Higher Education Institutions Periodical. North-Caucasus region. Social sciences, 2011. No. 6 (166), pp. 40–44. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17302657> (accessed: 12.05.2021).

10. Leusenko I. V. Teoriya integracii v XXI v [The integration theory in 21 st century] // Kazanskaya Nauka: Russian Science, Kazan. 2014. № 12. Pp. 281–284.

11. Telina I. A. Socialnaya pedagogika: uchebnoe posobie [Social pedagogy: teaching book]. Orsk, OGTI Edition, 2010, 190 p. Available at: [http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/9353/1/4085\\_20140127.pdf](http://elib.osu.ru/bitstream/123456789/9353/1/4085_20140127.pdf) (accessed: 12.05.2021).

УДК 37.014

## **ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ\***

**Е. В. Киргизова<sup>1\*</sup>, Н. О. Сергаева<sup>1</sup>**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета  
Российская Федерация, 662544, г. Лесосибирск, ул. Победы, 42  
E-mail: \*evk221161@yandex.ru

*В статье рассматривается проблема формирования финансовой грамотности обучающихся. Авторы проанализировали современное состояние проблемы и пришли к выводу, что в условиях цифровой трансформации образования создаются новые эффективные технологии и сервисы для формирования финансовой грамотности, в частности, чат-боты.*

*Ключевые слова: финансовая грамотность, обучающиеся, цифровизация, цифровая трансформация, чат-бот.*

## **FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF STUDENTS IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION**

**E. V. Kirgizova<sup>1\*</sup>, N. O. Sergaeva<sup>1</sup>**

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of the Siberian Federal University  
42, Pobedy str., Lesosibirsk, 662544, Russian Federation  
E-mail: \*evk221161@yandex.ru

*The article deals with the problem of the formation of financial literacy of students. The authors analyzed the current state of the problem and came to the conclusion that in the conditions of digital transformation of education, new effective technologies and services are being created for the formation of financial literacy, in particular, chatbots.*

*Keywords: financial literacy, students, digitalization, digital transformation, chatbot.*

Сегодня развитие цифровых технологий оказывает значительное влияние на все сферы жизнедеятельности человека, меняют характер наблюдаемых явлений в обществе, включая сферу образования. Цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, но и среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями. Задача создания новой технологической основы для развития экономики и социальной сферы, а именно повышение качества жизни граждан на основе широкого применения цифровых технологий, ставит перед системой образования новые вызовы. Наиболее эффективный ответ на эти вызовы дает цифровая трансформация отрасли образования.

Основной целью происходящих и планируемых сегодня изменений, связанных с цифровой трансформацией образования, является осуществление перехода к массовому качественному образованию, направленного на всестороннее развитие личности обучающегося.

---

\* Статья подготовлена за счет средств гранта, предоставленного РФФИ, Правительством Красноярского края и Краевым фондом науки: проект № 20-413-242904 «Разработка модели формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации».

В настоящее время финансовый сектор в России представляет собой одну из наиболее быстро развивающихся отраслей экономики, поэтому об уровне финансовой грамотности населения судят по тому количеству финансовых услуг, которыми оно пользуется [1, с. 3].

Ежедневно в нашем обществе рядовым гражданам приходится сталкиваться с финансовыми вопросами, напрямую или косвенно.

Финансовое образование и финансовая грамотность являются одним из важных факторов экономического роста страны и повышения уровня доходов населения. Общество достигает экономических успехов, когда граждане страны обладают развитыми навыками принятия ответственных и сознательных решений в финансовой сфере. Финансовая грамотность – один из способов снижения экономических рисков страны. Отсутствие финансового воспитания – причина большинства проблем нашего общества.

Экономические знания и умения решать простейшие финансово ориентированные задачи необходимы каждому человеку, так как современный человек каждый день участвует в различных финансовых операциях: от совершения покупок до получения кредита в банке. Если знания как принимать экономические решения можно почерпнуть из специальной литературы, то умения мыслить экономически достигается только при решении практических задач.

У школьников отсутствие включенности в финансовую сферу жизни выражается всего лишь в небрежном отношении к вещам. У взрослых последствия экономической безграмотности более серьезны: безответственное отношение к кредитам, участие в финансовых пирамидах, неумение планировать бюджет.

На сегодняшний день, когда стремительно развиваются рыночные отношения в мире, выявлена острая необходимость в получении базовых знаний по экономике и прикладным экономическим дисциплинам учащимися школ. За годы обучения, начиная с начальных классов, необходимо сформировать у ребят базовые представления, понятия и навыки, которые дадут возможность принимать финансовые решения, своевременно определять и противодействовать различным видам финансового мошенничества.

Сегодня перед школой стоит задача подготовить гражданина, способного интегрироваться в современное общество и нацеленного на совершенствование этого общества; личность, способную к сотрудничеству с людьми разнообразных управленческих подходов, умеющую реализовать право свободного выбора взглядов и убеждений.

Формирование нового экономического мышления – важная задача школы. Создание необходимой обществу системы образования возможно при организации соответствующего образовательного пространства в школе.

Понятие «финансовая грамотность» М. С. Уксусова определяет как «способность максимально осознанно и ответственно подходить к решению любых финансовых вопросов на протяжении всего жизненного цикла человека» [2].

Финансовая грамотность – это не просто знания в области финансов, но также и умение грамотно распоряжаться своими средствами. Умение правильно взаимодействовать с кредитными организациями, эффективно использовать денежные инструменты, оценивать свое экономическое положение и экономическое положение страны [3; 4].

Финансово грамотный человек – это в первую очередь человек, который ведет учет доходов и расходов свои и своей семьи, также живет по средствам и грамотно планирует свои расходы и доходы, имеет подушку «безопасности» и всегда в курсе экономической обстановке в стране и в своей семье.

Проблема повышения финансовой грамотности сегодня актуализировалась в связи с цифровой трансформацией. В эпоху всеобщей цифровизации создаются новые технологии и сервисы, которые можно эффективно использовать в образовательном процессе для формирования функциональной грамотности обучающихся и которые будут интересны представителям молодых поколений. В последние несколько лет актуальной тенденцией в IT-индустрии стало создание чат-ботов, которые имеют настолько большой потенциал

в использовании, что, как считают эксперты, в будущем заменят собой множество приложений, интернет-поисковиков и даже, приведут к исчезновению профессий (например, сотрудник колл-центра и консультант по продажам) [5; 6].

Чат-бот – это программа, с помощью которой можно общаться в виде текстовых сообщений, аудиосообщений на сайтах в мессенджерах по мобильному телефону, а также за компьютером.

Чат-боты имеют множество преимуществ перед использованием иных ресурсов и, в частности, программных приложений: боты легко установить, не используя память устройства, например, смартфона; ссылки на бот легче распространить; его проще создать и использовать и др. [7].

Чат-бот представляет собой программу, которая работает внутри мессенджера, т. е. системы обмена мгновенными сообщениями, и способна отвечать на вопросы, а также самостоятельно их задавать. При этом чат-боты могут выступать еще и в качестве цифровых ассистентов, находясь внутри мессенджера, выполняя команды, давая рекомендации и осуществляя некий поиск по параметрам, которые сообщает им пользователь.

Однако одним из основных факторов, определивших активное создание и успешное использование чат-ботов, является повсеместное распространение мессенджеров – сервисов быстрых сообщений. Жизнь современного человека, особенно молодого, исключительно активна, поэтому общение переносится в мессенджеры. Эти чат-продукты установлены в смартфонах практически у всей молодежи, скорость жизни которой настолько высока, что социальные сети уже не соответствуют предъявляемым требованиям.

Таким образом, перед педагогами образовательных учреждений открываются новые возможности установления быстрого контакта с обучаемыми и передачи информации в сжатом виде. Конечно, не любой образовательный процесс может быть переведен в формат общения с чат-ботом, но уже сейчас существует множество образовательных ботов, нацеленных на доведение до пользователя краткой дозированной информации.

Информация, которая передается через мессенджер, должна быть структурирована определенным образом, а передаваемые сообщения не должны быть длинными. Также чат-боты предоставляют возможность обратной связи пользователя с разработчиком содержания программы. Наличие образовательного чат-бота в смартфоне у подростка или молодого человека будет соответствовать стилю и темпу его жизни, упростит процесс получения знаний и улучшит коммуникацию между ним и педагогом [8].

Программа «Цифровая экономика» и распоряжение Правительства РФ «Стратегия повышения финансовой грамотности в Российской Федерации на 2017–2023 гг.» заложили вектор нового технологического уклада и модели формирования финансовой грамотности.

В качестве примера авторами был разработан «Образовательный чат-бот по финансовой грамотности», позволяющий учащимся углубленно освоить основы финансовой грамотности и включающий пять модулей:

- модуль 1 – управление денежными средствами семьи;
- модуль 2 – способы повышения семейного благосостояния;
- модуль 3 – риски в мире денег;
- модуль 4 – семья и финансовые организации: как сотрудничать без проблем;
- модуль 5 – человек и государство как они взаимодействуют.

Структура образовательного чат-бота по финансовой грамотности представлена на рис. 1.

Модуль 1 включает широкий спектр личностно-значимых финансовых тем, в частности, общий доход семьи, различные источники и виды дохода, виды и структура расходов, финансовые оценки и контроль расходов, соотношение потребностей и желаний и предполагает знание и понимание того, что доходы требуют планирования и управления – как в краткосрочной, так и в долгосрочной перспективе (см. рис. 2).



Рис. 1. Структура образовательного чат бота

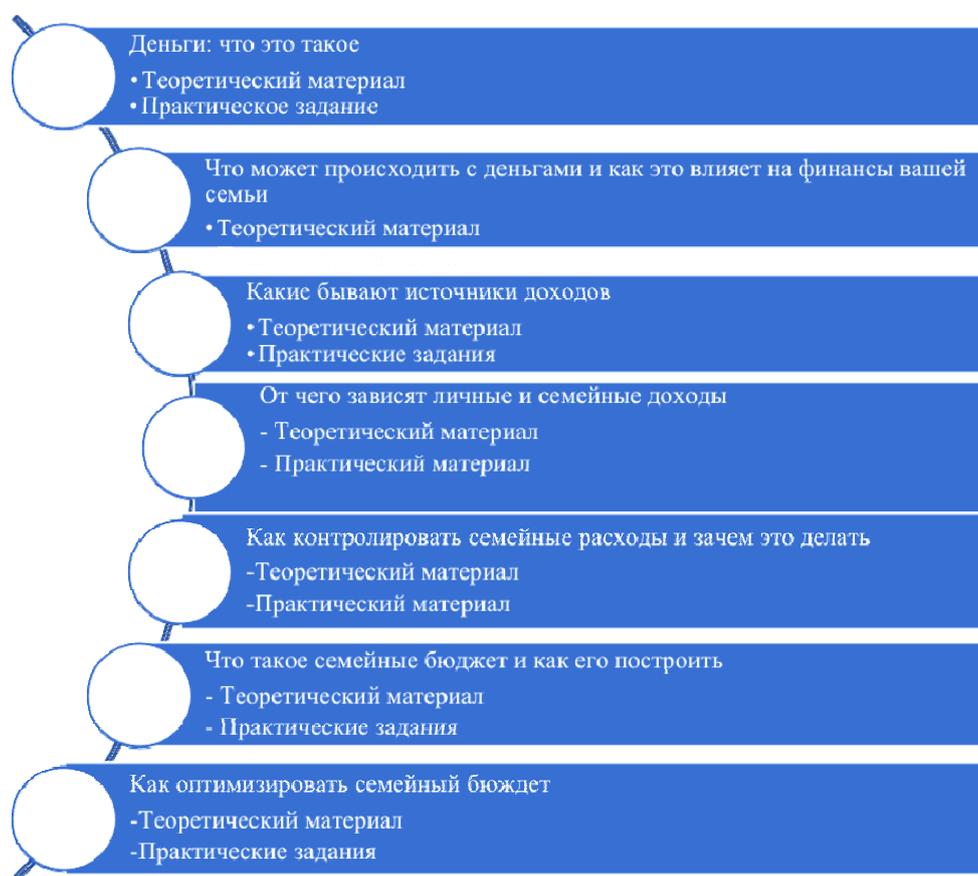


Рис. 2. Структура Модуля 1

Образовательный чат-бот по сравнению с традиционным программным обеспечением для организации образовательного процесса имеет ряд преимуществ:

- чат-боты никогда не теряют терпения и будут постоянно предлагать помощь учащемуся;
- чат-боты предлагают уникальный способ взаимодействия с учащимися посредством диалога, который необходим для процесса обучения;

- чат-боты сохраняют историю общения с учеником, что позволяет учащемуся в любой момент перечитать ответ на ранее заданный вопрос;
- чат-боты помогают учащимся быть вовлеченными и мотивированными в процессе онлайн-обучения, подсказывая им, что делать, развлекая их, в то же время информируя их;
- чат-роботы никогда не устают и продолжают работать каждый день в течение всего времени обучения.

Таким образом, цифровая трансформация образования позволит эффективно и гибко применять в организации образовательного процесса чат-бот как интересный и удобный в использовании инструмент для формирования финансовой грамотности.

### **Библиографические ссылки**

1. Бокарев А. А. Повышение уровня финансовой грамотности населения в Российской Федерации // *Финансы*. № 9. 2010. С. 3–6.
2. Уксусова М. С. Повышение финансовой грамотности молодежи как условие модернизации экономики России // *Современные научные исследования и инновации*. 2014. № 12.
3. Зильберман Н. Н. Технологии виртуальных собеседников и формы речевого взаимодействия // *Гуманитарная информатика*. 2009. № 5. С. 80–85.
4. Иванова Е. Г. Интеллектуальные диалоговые интерфейсы в системах электронной коммерции // *Известия ЮФУ. Технические науки*. 2007. № 2. С. 42–52.
5. Белоус Е. Как чат-боты создают ценность для вашего бизнеса // *Энциклопедия маркетинга* [Электронный ресурс]. URL: <http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/dm/bot.htm> (дата обращения: 12.05.2021).
6. Синева Н. Л., Яшкова Е. В. Управление развитием интеллектуально-креативной деятельности персонала современной организации // *Науковедение*. 2015. № 5 (30). С. 90–94.
7. Кузнецов В. В. Перспективы развития и использования чат-ботов в образовании // *Успехи современной науки*, 2016. Т.8. № 12. С. 16–19.
8. Провотар А. И., Ключко К. А. Особенности и проблемы виртуального общения с помощью чат-ботов // *Прикладная и компьютерная лингвистика*. 2018. № 3. С. 2–7.

### **References**

1. Bokarev A. A. Raising the level of financial literacy of the population in the Russian Federation. No. 9. 2010. P. 3–6.
2. Uksusova M. S. Improving the financial literacy of young people as a condition for the modernization of the Russian economy // *Modern scientific research and innovation*. 2014. № 12.
3. Zilberman N. N. Technologies of virtual interlocutors and forms of speech interaction // *Humanities Informatics*. 2009. No. 5. P. 80–85.
4. Ivanova E. G. Intellectual dialog interfaces in e-commerce systems // *Izvestiya SFU. Technical sciences*. 2007. No. 2. Pp. 42–52.
5. Belous E. How Chatbots create value for your Business // *Encyclopedia of marketing* [Electronic resource]. Access mode: <http://www.marketing.spb.ru/lib-comm/dm/bot.htm> (accessed: 12.05.2021).
6. Sineva N. L., Yashkova E. V. Management of the development of intellectual and creative activity of the personnel of a modern organization. 2015. No. 5 (30). Pp. 90–94.
7. Kuznetsov V. V. Prospects for the development and use of chatbots in education // *Uspekhi sovremennoy nauki*, 2016. Vol. 8. No. 12. Pp. 16–19.
8. Provotar A. I., Klochko K. A. Features and problems of virtual communication using chatbots // *Applied and Computational Linguistics*. 2018. No. 3. Pp. 2–7.

УДК 371.321

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СПОСОБА ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ У ОБУЧАЕМЫХ**

**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

*В статье автором рассматривается, каким образом использование технологии Способа диалектического обучения помогает формировать и развивать у обучающихся логическое мышление на уроках. Представлены задания по химии для 9 класса, способствующие решению проблемы формировать понятия, строить суждения, делать выводы.*

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

## **APPLICATION OF TECHNOLOGY OF DIALECTICAL LEARNING METHOD IN DEVELOPING THINKING IN TRAINEES**

**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 discusses how the use of the technology of the Method of dialectical learning helps to form and develop logical thinking in students in lessons. The tasks in chemistry for the 9th grade are presented, which contribute to the solution of the problem to form concepts, build judgments, and draw conclusions.*

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

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 [1].

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 [2, с. 266].

В связи с введением ФГОС, важную роль на уроке принадлежит формированию и развитию у школьников познавательных универсальных учебных действий, и среди них – логическим универсальным учебным действиям (логическим УУД).

Логические УУД – познавательные умения, в большей степени обеспечивающие интеллектуальное развитие учащихся, т.е. формирующие мыслительные способности на основе освоения законов логики, форм мышления, логических операций и приёмов [3, с. 33].

Большинство видов познавательных УУД имеют логическую основу, т. е. сообразную с законами мышления – правильную основу [4, с. 316], которая создаётся посредством применения:

– *логических законов* – законов человеческого мышления, представляющих собой отображение в человеческом сознании объективных закономерностей природы, существующей вне и независимо от нашего сознания (законы мышления – это законы, выражающие необходимую, существенную, устойчивую связь между мыслями) [4, с. 310];

– *форм мышления*, являющихся его результатом и выражающихся в виде понятий или суждений [4, с. 652];

– *логических операций* – действий, в результате которых из имеющихся уже данных мыслей (знаний) образуются новые мысли, позволяющие создавать (формулировать) определения понятий и устанавливать их объём (*определение и деление понятий, обобщение и ограничение, формулирование вопросов, суждений, умозаключений* и др.) [4, с. 307, 407];

– *логических приёмов* – способов мыслительной деятельности, дающих возможность приходиться к новым, более глубоким и всесторонним знаниям на основании обработки уже имеющихся понятий и суждений, выведенных с помощью логических операций; к логическим приёмам относятся: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и др. [4, с. 317];

– *логических связей*, устанавливаемых между информацией, мыслями, теориями, ранее приобретёнными или усваиваемыми новыми знаниями и т. д. (структурных, родо-видовых, причинно-следственных, структурно-функциональных и др.) [4, с. 524; 5, с. 25].

Проблема формирования у обучающихся логического мышления решается при внедрении в учебный процесс теории и технологии Способа диалектического обучения. Способ запатентован в Международном центре педагогического изобретательства (Патентное свидетельство № 126 от 29.03.1996 г.; авторы – А. И. Гончарук и В. Л. Зорина) [6, с. 160].

Согласно теории и технологии Способа диалектического обучения, учебный процесс должен удовлетворять потребности современного производства в рабочей силе. В новых условиях претерпевает изменение и учебный процесс, в котором акцентируется внимание не на развитии памяти, а на мышлении. Это связано с тем, что возможности памяти ограничены, следовательно, современные знания устаревают, в то время как возможности развития мышления безграничны. Потребности современного производства в рабочей силе определяются тремя критериями:

1. Все грамотные (умеют читать и писать).
2. Все практичные (знают законы функционирования и развития общества).
3. Все мыслящие, то есть умеющие анализировать, синтезировать понятия (формулировать суждения) и органически соединять формальную, диалектическую логику и теорию познания.

Способ диалектического обучения позволяет на основе единой методологии осуществить переход:

- а) от ставки на память и сообщённые знания (зубрёжка) к ставке на мышление и выводные знания (развитие);
- б) от слова (язык) через понятие (науки) к категории (философия);
- в) от двухмерной деятельности к трёхмерному труду;
- г) от непосредственного обучения (автократия) к опосредственному обучению (демократия);
- д) от простого (формального воспроизводства к расширенному (реальному) воспроизводству знаний;
- е) от внешнего принуждения к самопринуждению;

ж) от необъективной оценки знаний, выводимой учителем, к материализованной (объективной) самооценке учащихся [6, с.40].

В данной статье остановимся на развитии мышления у обучающихся с помощью формальной и диалектической логики.

При изучении любой темы (раздела) курса можно на уроках сформировать все основные логические операции с понятиями, такими как определение понятий, деление понятий, обобщение понятий, ограничение формулирование противоречий, проблемных вопросов (вопрос-понятие и вопрос-суждение), показывать отношения между понятиями с помощью кругов Эйлера, на основе правил строить суждения, умозаключения (индуктивное, дедуктивное, по аналогии), т. е. развивать у школьников умение мыслить.

Приведём примеры заданий по химии, которые способствуют формированию логического мышления.

Задание 1. Раскройте содержание понятия неметаллы как химический элемент. Назовите родовой признак и видовые признаки.

Ответ: Неметаллы – химические элементы, у которых на внешнем энергетическом уровне от 4 до 8 электронов, имеющие небольшие радиусы атомов. Родовой признак – химические элементы, видовые признаки – на внешнем энергетическом уровне от 4 до 8 электронов, имеющие небольшие радиусы атомов.

Задание 2. Ответьте на вопросы:

1. Почему металлы проявляют восстановительные свойства?
2. Чем объяснить, что фтор проявляет только окислительные свойства?
3. В каком случае кислород проявляет восстановительные свойства?
4. Вследствие чего атомы неметаллов имеют небольшие радиусы атомов?

Ответы. 1. Металлы проявляют восстановительные свойства, т.к. имеют на внешней оболочке 1–3 электрона, радиусы атомов большие и слабо удерживают электроны на внешнем энергетическом уровне. 2. Фтор проявляет только окислительные свойства, поскольку обладает наибольшей электроотрицательностью. 3. Кислород проявляет восстановительные свойства только по отношению к фтору. 4. Атомы неметаллов имеют небольшие радиусы атомов, поскольку на внешнем энергетическом уровне находится от 4 до 8 электронов и для того, чтобы их удержать, потратив минимум энергии.

Задание 3. Выявите отличительные признаки металлов от неметаллов. При ответе используйте карточку № 3 (карточка сравнения).

Ответ.

1. Сравнивая неметаллы и металлы, можно сказать, что неметаллов в Периодической системе Д. И. Менделеева меньше, чем металлов.

2. Если для металлов можно выделить общие свойства (в основном твёрдые вещества, имеют блеск), то для неметаллов очень трудно выделить общие характерные признаки.

3. Если для подавляющего большинства металлов характерен серебристо-белый цвет, то окраска неметаллов простых веществ охватывает все цвета спектра: красный, красно-бурый, жёлтый, зелёный, фиолетовый.

4. В отличие от металлов, для которых характерна металлическая кристаллическая решётка, для неметаллов характерна два вида решёток: молекулярная и атомная

Задание 4. Найдите причины аллотропии неметаллов. Ответ сформулируйте в форме суждения.

Причинами аллотропии неметаллов являются разное строение кристаллических решёток и разное число атомов в молекулах простых веществ.

Задание 5. Определите в суждении «Фосфор – простое вещество» субъект и предикат.

Ответ: субъект – фосфор, предикат – простое вещество.

Задание 6. Прочитайте суждение и определите критерий деления понятий: химический элемент фосфор образует несколько аллотропных модификаций: белый фосфор и красный фосфор [7, с. 225].

Ответ: белый фосфор и красный фосфор делят на виды по цвету неметалла.

Задание 7. Сравните белый фосфор и красный фосфор, найдите как можно больше общих и отличительных признаков.

Ответ.

1. Как белый фосфор, так и красный фосфор являются неметаллами.
2. Сравнивая белый фосфор и красный фосфор, можно сказать, что они имеют молекулярную кристаллическую решётку.
3. Не только белый фосфор, но и красный фосфор взаимодействуют с металлами, образуя фосфиды.
4. Как белый фосфор, так и красный фосфор нерастворим в воде.
5. Также как и белый фосфор, красный фосфор при взаимодействии с кислородом образует оксид фосфора (V).
6. По сравнению с белым фосфором, который легко самовоспламеняется на воздухе, красный фосфор такой способностью не обладает.
7. В отличие от белого фосфора, который является ядовитым, красный фосфор неядовитый.
8. Если белый фосфор хорошо растворяется в сероуглероде, то красный фосфор не растворяется в сероуглероде.
9. Если белый фосфор светится в темноте, то красный фосфор не светится в темноте.
10. Сравнивая белый фосфор и красный фосфор, можно сказать, что белый фосфор более активный.

Задание 9. Используя карточку № 2, сформулируйте проблемные вопросы второго порядка (вопросы-суждения).

Ответ.

- Как доказать, что фосфор – неметалл?
- Чем объяснить, что фосфор со степенью окисления +3 встречается реже, чем со степенью окисления +5?
- Как доказать, что в пробирке находится фосфат натрия?
- Вследствие чего фосфор образует аллотропные модификации?
- Почему фосфор не растворяется в воде?
- Каким образом красный фосфор превратить в белый фосфор?
- Каким образом фосфор получают в промышленности?
- Вследствие чего белый фосфор легко воспламеняется на воздухе?
- Как доказать, что оксид фосфора (V) считается кислотным оксидом?
- Вследствие чего фосфорная кислота образует разные виды солей?
- Почему фосфор не встречается в природе в свободном виде?
- Каким образом круговорот фосфора происходит в природе?
- Почему фосфор является важным элементом растений и животных?
- Вследствие чего академик А. Е. Ферсман назвал фосфор «элементом жизни и мысли»?
- Чем объяснить, что фосфорная кислота диссоциирует по первой ступени?

Задание 10. Сформулировать умозаключение, ответив на вопрос-суждение: Как доказать, что фосфор – неметалл?

Ответ: химический элемент, у которого на внешнем энергетическом уровне 3 и более электронов, называется неметаллом. Фосфор имеет на внешнем уровне 5 электронов. Следовательно, фосфор – неметалл.

Задание 11. Обобщить понятия: оксид фосфора (V), фосфин, фосфорная кислота, фосфат натрия.

Ответ: оксид фосфора (V), фосфин, фосфорная кислота, фосфат натрия – соединения фосфора (сложные вещества).

Задание 12. Установить причинно-следственные связи, прочитав параграф «Фосфор и его соединения».

Ответ. Если фосфор нерастворим в воде, но хорошо растворим в сероуглероде, то это белый фосфор. Если фосфор легко загорается на воздухе, то речь идет о белом фосфоре.

Задание 13. Сформулируйте главный вопрос или суждение к тексту, отражающий содержание параграфа.

Ответы: Каковы свойства и виды фосфора? Каким образом красный фосфор отличается от белого фосфора?

Задание 14. Прочитайте § 14, сформулируйте содержание понятия кислород. В одном из определений выделите родовой и видовые признаки. В содержании определения понятия кислород найдите субъект и предикат. Обозначьте субъект (S) и предикат (P) в суждениях.

Ответ. Кислород (S) – простое вещество, состоит из двухатомных молекул  $O_2$  (P). Кислород (S) – бесцветный газ, без запаха, плохо растворим в воде, тяжелее воздуха (P). Кислород (S) – самый распространённый химический элемент на Земле, на его долю приходится около половины массы (47 %) земной коры и 90 % массы Мирового океана (P). Кислород (S) – химический элемент, порядковый номер 8 в периодической системе Д. И. Менделеева, относительная атомная масса 16 (P).

Родовой признак – химический элемент. Видовые признаки – порядковый номер 8 в периодической системе Д. И. Менделеева, относительная атомная масса 16.

Задание 15. Прочитайте первый абзац на с. 51, выявите причинно-следственные связи, найдите противоречие и пути его решения.

Ответ. 1) Чем ниже температура воды, тем выше растворимость кислорода в воде. 2) Если водоёмы (реки, озёра) скованы льдом, то запаса кислорода не хватает обитателям водоёмов на всю зиму. 3) Если понизить температуру кислорода до  $-183\text{ }^\circ\text{C}$ , то кислород сжижается (переходит в жидкое состояние).

Противоречие. Несмотря на то, что в 100 объёмах ледяной воды ( $4\text{ }^\circ\text{C}$ ) растворяется 5 объёмов кислорода, однако, такого количества кислорода не хватит обитателям замёрзших водоёмов.

Для разрешения противоречия необходимо сделать проруби во льду рек и озёр.

Задание 16. Прочитайте предпоследний абзац параграфа. Приведите аргументированный ответ в форме дедуктивного умозаключения на вопрос: к какому явлению можно отнести превращение газообразного кислорода в жидкое состояние?

Ответ. Явление, при котором происходит изменение физических свойств вещества (агрегатного состояния, формы), называется физическим явлением. Превращение газообразного кислорода в жидкое состояние происходит вследствие изменения агрегатного состояния вещества. Следовательно, превращение газообразного кислорода в жидкое состояние – физическое явление.

Задание 17. Выпишите из формулировки задания № 3 с. 51 учебника понятия и найдите соотношение кислорода в них. Ответить на вопрос: какое из веществ наиболее богато кислородом? Ответ сформулировать в виде суждения.

Ответ. Гематит (красный железняк)  $Fe_2O_3$ , кварц  $SiO_2$ , пиролюзит  $MnO_2$ .

$M(Fe_2O_3) = 160$   $w(O) = 48/160 = 0,3 = 30\%$

$M(SiO_2) = 60$   $w(O) = 32/60 = 0,53 = 53\%$

$M(MnO_2) = 87$   $w(O) = 32/87 = 0,37 = 37\%$

Кварц наиболее богат кислородом (53 %).

Задание 18. Прочитав ещё раз второй абзац параграфа, с. 50, приведите примеры, которые отражают связь соподчинения.

Ответ. А – кислород, В – озон, С – простые вещества.

Задание 19. Найти лишнее понятие, укажите критерий деления:

1. Кислород, фосфор, оксид натрия.

2.  $SiO_2$ ,  $Fe_2O_3$ ,  $SO_2$ .

Ответ. 1) Лишнее понятие – оксид натрия, т.к. по составу это сложное вещество, а кислород и фосфор – простые вещества. 2) Лишнее понятие –  $Fe_2O_3$ , так как по химическим свойствам

это амфотерный оксид, а  $\text{SiO}_2$ ,  $\text{SO}_2$  – кислотные оксиды. Второй вариант ответа: лишнее понятие –  $\text{Fe}_2\text{O}_3$ , так как по валентности элементов в соединении железо трёхвалентный элемент, а кремний и сера – четырёхвалентные элементы. Третий вариант ответа: лишнее понятие –  $\text{SO}_2$ , так как по растворимости в воде растворяется в воде, а  $\text{SiO}_2$ ,  $\text{Fe}_2\text{O}_3$  – не растворяются в воде.

Таким образом, высокий и средний уровень развития формально-логических операций мышления можно получить, если педагоги будут применять на уроках технологию Способа диалектического обучения, использовать, логические приёмы, логические операции с понятиями, логические законы и связи с одной стороны, а с другой, – будут реализовывать не формально, а реально все требования ФГОС, основу которых составляют познавательные универсальные учебные действия, а среди них логические умения. Только в этом случае развивая на уроках в первую очередь мышление, а не память, мы сможем получить более высокие результаты обучения школьников.

### **Библиографические ссылки**

1. 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](http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=9037) (дата обращения: 01.01.2016).
2. Общая психология : курс лекций для первой ступени педагогического образования / сост. Е. И. Рогов. М. : Владос, 1995. 448 с.
3. Глинкина Г. В. Развитие у обучаемых читательской грамотности средствами Способа диалектического обучения при изучении различных дисциплин : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПК, 2018. 196 с.
4. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М. : Наука, 1975. 717 с.
5. Глинкина Г. В. Приёмы структурирования учителем предметного содержания учебных дисциплин при реализации ФГОС : учеб.-метод. пособие. Красноярск : ККИПКиППРО, 2016. 184 с.
6. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения. Красноярск : СибГТУ, 2001. 160 с.
7. Габриелян О. С. Химия. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. М. : Дрофа, 2013. 319, [1] с.

### **References**

1. Galeeva A. R., Mammadova L. V. Research on the level of development of thought operations in children of older preschool age [Electronic resource] // International Journal of Experimental Education. 2015. No. 12, S. 187–188 URL: [www.rae.ru/meo/?section=content&op=show\\_article&article\\_id=9037](http://www.rae.ru/meo/?section=content&op=show_article&article_id=9037) (accessed: 01.01.2016).
2. General psychology: lecture course for the first stage of pedagogical education / composition E. I. Rogov. M. : VLADOS, 1995. 448 p.
3. Glinkina G. V. The development of reader literacy by means of the Method of dialectical learning in the study of various disciplines: a teaching manual. Krasnoyarsk : KKIPIK, 2018. 196 p.
4. Kondakov N. I. Logical dictionary-directory. M. : Science, 1975. 717 p.
5. Glinkina G. V. Techniques for structuring the subject content of educational disciplines by the teacher during the implementation of the GEF: scientific and methodological. allowance. Krasnoyarsk : KKIPIKIPPRO, 2016. 184 p.
6. Zorina V. L., Nurgaleev V. S. Optimization of the educational process in secondary school through the Method of dialectical learning. Krasnoyarsk : SibGTU, 2001. 160 p.
7. Gabrielyan O. S. Chemistry. 9th grade: education for general education. agencies. M. : Drofa, 2013. 319 [1] p.

УДК 316.37

## ВОСПРИЯТИЕ УЧИТЕЛЯМИ ОРГАНИЗАЦИОННОГО КОНТЕКСТА ПРОЯВЛЕНИЯ ТВОРЧЕСКОСТИ

**К. О. Кузькина**, аспирант<sup>1</sup>

**Н. В. Лукьянченко**, кандидат психологических наук, доцент<sup>2</sup>

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31  
E-mail: <sup>1</sup>kseniakuzkina@mail.ru, <sup>2</sup>Luk.nv@mail.ru

*В контексте проблемы педагогического творчества приводятся результаты опроса педагогов лицея об условиях его проявлений. Результаты опроса демонстрируют достаточную компетентность учителей в понимании эмоциональных аспектов творчества и дефицитные с точки зрения его стимулирования и поддержки зоны организационного взаимодействия.*

*Ключевые слова: творческое мышление, педагоги, субъекты образовательного процесса, организационные условия, субъективное восприятие.*

## PERCEPTION BY TEACHERS OF THE ORGANIZATIONAL CONTEXT OF CREATIVITY

**K. O. Kuzkina**, graduate student<sup>1</sup>

**N. V. Lukyanchenko**, Ph.D. in Psychology, Associate Professor<sup>2</sup>

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology  
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation  
E-mail: <sup>1</sup>kseniakuzkina@mail.ru, <sup>2</sup>Luk.nv@mail.ru

*In the context of the problem of pedagogical creativity, the results of a survey of teachers of the lyceum about the conditions of its manifestation are presented. The results of the survey demonstrate sufficient competence of teachers in understanding the emotional aspects of creativity and deficient in terms of stimulating and supporting the zone of organizational interaction.*

*Keywords: creative thinking, teachers, subjects of the educational process, organizational conditions, subjective perception.*

Требования к компетентности современных педагогических кадров, в том числе зафиксированные в профессиональных стандартах, включают в качестве высоко значимой составляющей способность к творческой продуктивности в профессиональной деятельности [1; 2]. Реализация этого требования должна опираться, как на выработанное академической наукой понимание природы творчества, так и на исследования актуальных школьных реалий.

Такое исследование проводилось на базе лицея № 9 «Лидер» г. Красноярска, определение миссии которого включает акцент на формирование и реализацию творческого потенциала субъектов образовательного процесса

Исследование включало опрос старшеклассников [3] и педагогов. В данной статье представлены результаты опроса учителей. При формировании содержания опроса исходным являлось представление о том, что творческие появления определяются сложной совокупностью факторов. В академической литературе в большей мере рассматриваются интрап-

сихические факторы, такие как особенности переработки информации, личностные, мотивационные характеристики [4; 5; 6; 7; 8]. Вместе с тем, когда речь идёт о проявлениях творчества не в абстрактных универсальных контекстах или экспериментальных ситуациях, а в реальных условиях социального взаимодействия, оказывается, что сами эти условия выступают предиктором, который необходимо учитывать и по мере возможности конструировать. Эти условия в первую очередь включают других участников взаимодействия и то, как представляется взаимодействие в субъективном восприятии потенциальных авторов творческих находок.

Исходя из этого педагогов спрашивали, какие их состояния и эмоции способствуют проявлению творческого мышления, взаимодействие с какими субъектами образовательного процесса может быть его источником и сферой реализации, какие функции в отношении педагогической деятельности и её творческого потенциала реализуют разные субъекты образовательного процесса, и как должна эта функциональная нагрузка, по мнению педагогов, распределяться в идеальном варианте их взаимодействия в условиях учебного учреждения.

Результаты опроса следующие.

Определения, которые дают педагоги творческому мышлению, акцентируются на нескольких аспектах 1) новизна, нешаблонность 2) техническая сторона процесса (оперирование образами); 2) гибкость как своего рода динамическая характеристика «траектории мышления», 3) возможность разрешения, нахождения решения для проблемных вопросов и 4) связанное с этим позитивное восприятие действительности, убеждение, что однозначно «закрытых дверей» не бывает, 5) ощущение победности, статуса первооткрывателя 6) экзистенциальная продуктивность результата (воспитание личности). Если позволить себе некоторое ассоциативное обобщение, то можно сказать, что представление о творческом мышлении имеют много общего с определением оптимистического стиля отношения к действительности.

На вопрос о состояниях и эмоциях, способствующих творческому мышлению, педагоги дали разнообразные ответы, отнеся к ним следующие:

- а) общая эмоциональная активированность: взволнованность, страсть, активная деятельность;
- б) специфическое состояние творческого возбуждения; активированность интуиции;
- б) положительные эмоции (радость, эйфория);
- в) положительная эмоциональная/ мотивационная направленности на предмет мыслительной деятельности (интерес, любопытство, любовь, удовольствие от того, что делаешь, предвкушение, ожидание);
- г) отрицательные эмоции (злость, грусть)
- д) стеническое возбуждение (уверенность, настоятельное стремление разрешить вопрос, инициативность, азартная агрессивность).

Такая богатая палитра описаний свидетельствует о довольно зрелом понимании природы творчества, несведении, как принято в бытовом мышлении, только к «празднику озарения», способности к аналитической рефлексии творческих процессов.

Для ответа на вопрос о том, в какой мере взаимодействие с разными субъектами может являться источником творчества, предлагалась оценочная шкала от 1 до 10. В соответствии со средними по выборке значениями определился иерархический рейтинг предложенных к оцениванию субъектов:

- с собой 8,3
- со своими детьми 8,2
- с учениками 8
- с друзьями 7,9
- с коллегами 7,4
- с приглашёнными специалистами 6,5

с администрацией 6,4  
с родителями 5,7

Такая последовательность может быть проинтерпретирована в терминах психологической близости/ безопасности партнёров по взаимодействию. Чем взаимодействие безопасней (меньше конкуренции позиций), тем вероятнее, что оно послужит основой для разворачивания потенциала творчества.

Близкие результаты получены в ответах на вопрос о том, в какой мере проявляется творчество педагогов с разными субъектами взаимодействия. Рейтинг по средним значениям определился следующий:

с учениками 8,5  
в личной жизни (в семье) 8,3  
с коллегами 7,1  
с родителями 6,5  
с администрацией 6

Респондентам также предлагалось оценить, в какой мере различные субъекты образовательного процесса реализуют организационно-управленческие функции по отношению к педагогической деятельности и её творческому потенциалу. Ответы необходимо было дать, характеризуя реальное и идеальное, желаемое положение дел. Результаты представлены в таблице. Для удобства восприятия в каждой паре оценок реальное/ идеальное меньшее значение выделено курсивом.

**Оценки реального и идеального уровня реализации организационно-управленческих функций в отношении педагогической деятельности**

	Постановка целей и задач	Вдохновение на творчество	Проверка	Наказание, порицание	Поддержка	Создание новых идей и обучение	Помощь в реализации моих личных идей и проектов
	Администрация						
реальное	10	5	4	4	3	2	1
идеальное	<i>10</i>	9	5	2	9	4	4
	Коллеги						
реальное	5	6	3	2	10	5	4
идеальное	3	10	2	2	9	6	4
	Приглашённые специалисты						
реальное	4	4	4	0	1	4	0
идеальное	3	6	2	0	5	5	5
	Родители учеников						
реальное	7	4	5	1	5	2	2
идеальное	3	6	1	0	11	1	3
	Ученики						
реальное	3	9	2	2	3	4	6
идеальное	5	8	0	0	7	3	4
	Я						
реальное	6	9	3	1	4	5	4
идеальное	5	8	4	1	5	8	4

Как видим, целеполагание максимально выражено у администрации и минимально у учеников. И, по мнению респондентов, это минимальное неплохо было бы увеличить и уравнивать с уровнем целеполагания самих педагогов. Ученики – единственная группа субъектов образовательного процесса, которой в идеальном варианте следовало бы усилить

функцию целеполагания. Для всех остальных субъектов выраженность этой функции следовало бы, по мнению учителей, уменьшить. Особенно это важно для родителей (здесь значения оценок реального положения дел более, чем в два раза превышают идеальный уровень).

С функцией вдохновения на творчество картина обратная. У всех субъектов, кроме самих респондентов и учеников она выражена весьма слабо и в идеале должна быть значительно более выраженной, особенно у администрации и коллег.

Функцию поддержки педагога в идеальном варианте хотели бы видеть на высоком уровне реализации у всех субъектов образовательного процесса. Коллеги и в реальности реализуют её в максимальной степени. А администрации, родителям, ученикам и, что немало важно, приглашённым специалистам очень желательно увеличить её уровень в разы.

От администрации, коллег и приглашённых специалистов в идеале ожидается также несколько большее, чем в реальности собственное новаторство и его транслирование в качестве образца.

Помощь в реализации личных проектов педагога более всего выражена у учеников, и как не странно, в данном случае её желательно было бы даже уменьшить. И получать не в меньшей степени, чем от учеников, от администрации и внешних специалистов (от которых в реальности она практически не поступает).

Желание получить в лице родителей более сотрудничающее взаимодействие ярко выражено в оценке педагогами функции «Проверка». По их мнению, в идеальном варианте функционирования образовательной системы родители (так же, как и ученики) к этой функции практически не должны иметь отношения. Если кто-то и может её реализовывать, так это администрация, но и она не должна быть носителем тотального контроля. Совсем немного контроля может исходить от коллег и внешних специалистов.

Порицание и наказание – нежелательные функции для всех субъектов образовательного процесса. Совсем немного они могут исходить от администрации, коллег и самого педагога.

Исследование, таким образом, показало следующее. Участвующие в нём педагоги плохо ориентируются в эмоциональных аспектах творческого процесса. Источники и сфера реализации творческих проявлений для них локализуют в большей мере во взаимодействиях сравнительно безопасных с психологической точки зрения, не предполагающих конкуренции позиции. Среди субъектов образовательного процесса это в первую очередь ученики. Вместе с тем такая ситуация, когда творческий педагогический потенциал практически замыкается на взаимодействии с учениками, самих педагогов не вполне устраивает. В желаемом для них варианте системы взаимодействий им хотелось бы видеть более активную, действенную в отношении проявлений творческой роли администрации и приглашённых специалистов, снижение структурирующего влияния родителей и значительное усиление поддержки со стороны этих субъектов образовательного процесса.

В качестве итогового обобщения можно говорить о том, что компетентность педагогов в проблеме проявления творчества, понимание того, что оно не является стихийным, окрашенным только положительными тонами процессом, характеризует сферу личностного самопонимания. В восприятии организационного контекста субъектность представлена в меньшей степени. Позиция значимых субъектов образовательного процесса (администрация, приглашённые специалисты, родители), по мнению педагогов, мало способствует проявлению педагогического творчества. Если говорить о возможных вариантах оптимизации в данной сфере, то работа может вестись как на уровне собственно организационного контекста, так и на уровне понимания и активизации социального аспекта творчества самими педагогами (творчество в построении взаимодействия с разными субъектами образовательного процесса).

### **Библиографические ссылки**

1. Валиуллина Г. Г. Приоритетные направления исследования профессионального мышления в современной психологии // *Современные проблемы прикладной психологии : материалы Всерос. науч.-практ. конф. Т. 1. Ярославль, 2006. С. 350–354.*
2. Гусева Т. К., Маяцкая Н. К. Требования к профессиональной компетентности педагога в свете основных положений ФГОС ВПО нового поколения // *Международный журнал экспериментального образования, 2012. № 4-2. С. 66–68.*
3. Лукьянченко Н. В., Кузькина К. О. Представления современных старшеклассников о креативности [Электронный ресурс] // *Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (15 мая 2020 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко ; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020. С. 89–94. Режим доступа: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (дата обращения: 20.04.2021).*
4. Аликин И. А., Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В. Связь личностно-профессиональной мотивации и креативности у педагогов средней школы [Электронный ресурс] // *Творчество в современном мире: человек, общество, технологии : материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 100-летию со дня рождения Я. А. Пономарева, Ин-т психологии РАН, 26–27 сентября 2020 г. М. : Ин-т психологии РАН, 2020. С. 45–49.*
5. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. Зарубежные исследования психологии творчества: Постгилфордский период (часть 1) // *Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12, № 3. С. 97–107.*
6. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. Зарубежные исследования психологии творчества: Постгилфордский период (часть 2) // *Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 4. С. 94–104.*
7. Богоявленская Д. Б., Сусоколова И. А. К вопросу о дивергентном мышлении // *Психологическая наука и образование. 2006. Т. 11, № 1. С. 85–96.*
8. Дружинин В. Н. *Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии.* СПб. : Питер, 2010. 160 с.

### **References**

1. Valiullina G. G. *Prioritetnye napravleniya issledovaniya professional'nogo myshleniya v sovremennoi psikhologii* [Priority areas of research on professional thinking in modern psychology]. *Sovremennye problemy prikladnoi psikhologii. Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii.* [Modern problems of applied psychology. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference] Vol. 1. Yaroslavl', 2006. pp. 350–354.
2. Guseva T. K., Mayatskaya N. K. *Trebovaniya k professional'noi kompetentnosti pedagoga v svete osnovnykh polozhenii FGOS VPO novogo pokoleniya* [Requirements for the professional competence of a teacher in the light of the main provisions of the new generation FSES HPE] *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2012. No. 4-2. Pp. 66–68.
3. Luk'yanchenko N. V., Kuz'kina K. O. *Predstavleniya sovremennykh starsheklassnikov o kreativnosti* [Modern high school students' ideas about creativity]. *Pedagogika i psikhologiya: problemy razvitiya myshleniya. Razvitie lichnosti v izmenyayushchikhsya usloviyakh : Materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (15 maya 2020 g., Krasnoyarsk) / Red. T. N. Ishchenko.* [Personal development in changing conditions: materials of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation (May 15, 2020, Krasnoyarsk). Red. T. N. Ishchenko] *Materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (15 maya 2020 g., KrasnoyarskSibGU im. M. F. Reshetneva. Krasnoyarsk, 2020. Pp. 89–94. URL: <https://www.sibsau.ru/scientific-publication/> (accessed: 20.04.2021).*

4. Alikin I. A., Kuz'kina K. O., Luk'yanchenko N. V. Svyaz' lichnostno-professional'noi motivatsii i kreativnosti u pedagogov srednei shkoly [The relationship between personal and professional motivation and creativity among secondary school teachers]. *Tvorchestvo v sovremennom mire: chelovek, obshchestvo, tekhnologii* : Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchenoi 100-letiyu so dnya rozhdeniya Ya. A. Ponomareva, Institut psikhologii RAN, 26–27 sentyabrya 2020 [Creativity in the modern world: man, society, technology: Materials of the All-Russian scientific conference dedicated to the 100th anniversary of the birth of Ya.A. Ponomareva, Institute of Psychology RAS, September 26–27, 2020]. Moscow : Institut psikhologii RAN, 2020. Pp. 45–49.
5. Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A. Foreign Researches in Psychology of Creativity: Post-Guilford Era (Part I). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2007. Vol. 12, no. 3. Pp. 97–107. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A. Foreign Researches in Psychology of Creativity: Post-Guilford Era (Part II). *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2007. Vol. 12, no. 4. Pp. 94–104. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Bogoyavlenskaya D. B., Susokolova I. A. On the Question of Divergent Thinking. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* = Psychological Science and Education, 2006. Vol. 11, no. 1. Pp. 85–96. (In Russ., abstr. in Engl.)
8. Druzhinin V. N. *Varianty zhizni. Ocherki ehkzistentsial'noi psikhologii* [Life options. Essays on Existential Psychology]. SPb. : Piter, 2010. 160 p.

© Кузькина К. О., Лукьянченко Н. В., 2021

УДК 372.881.111.1

**ПРИМЕРЫ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ  
МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
(на содержании темы «Времена группы Simple»)**

**М. С. Мартынец**, 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: martynets@kipk.ru

*В статье автор приводит примеры заданий, разработанные на содержании учебного предмета «Английский язык». Задания разработаны на логических приёмах и операциях анализа, классификации, обобщения, ограничения, подведения понятий под категории общего, особенного и единичного, формулирования суждений, что способствует развитию мышления и овладению учебным предметом.*

*Ключевые слова: задания, логические приёмы, логические операции, мышление, английский язык.*

**TASKS EXAMPLES THAT LEAD TO THINKING DEVELOPMENT  
(topic: Simple tenses)**

**M. S. Martynets**, 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: martynets@kipk.ru

*The author gives some examples of tasks based on lexical and grammatical means of English. These tasks developed on logical techniques and operations of analysis, classification, generalization, limitation, summing up notions under the categories of general, special and singular, formulating judgments, are good for development of thinking abilities and learning the subject.*

*Keywords: tasks, logical techniques, logical operations, thinking, English language.*

Современное общее образование ориентировано на достижение ключевых показателей по результатам сравнительных международных исследований [1]. Проведя анализ оценочных материалов, используемых для оценки уровня сформированности функциональной грамотности обучающихся в международных исследованиях PISA, мы пришли к выводу, что структура таких заданий единообразна [2–4]. Обучающимся предлагается текст, сопровождающийся таблицами, графиками и диаграммами, иллюстрирующими отражённые в тексте закономерности, и ряд заданий к нему. В каждом из таких заданий можно выделить:

- *контекст*, определяющий значимое для обучающихся место применения знаний (личная, общественная жизнь, сфера образования и др.);
- *содержательную область* (в зависимости от оцениваемого компонента функциональной грамотности), проверяющую ориентацию обучающихся в предмете;

- познавательную (мыслительную) деятельность, проверяющую продуктивные способы работы обучающихся с понятиями изучаемых дисциплин.

При этом учебно-методические комплексы, которые предлагаются учителям для работы на уроках, не учитывают должным образом вызовы XXI века. На их страницах столь мало заданий, выстроенных в логике тех, что используются в международных исследованиях. К сожалению, авторы учебников, уделяя незначительное внимание заданиям, задействующим когнитивные процессы, считают, что в предметной области «Английский язык» познавательные (мыслительные) умения сформируются у обучающихся как бы сами собой, а упор нужно делать на формирование и развитие специальных (предметных) умений при решении коммуникативных задач. Не спорим, но в ситуации противоречия между требованиями современного образования (и способами оценивания образовательных результатов обучающихся путём сопоставления целых государств) и отсутствием дидактических средств для их формирования и развития, учитель вынужден искать задания, направленные на развитие составляющих функциональной грамотности, где познавательная деятельность над предметным содержанием является неотъемлемой и очень важной частью таких заданий. Разрешить сложившееся противоречие позволяет Способ диалектического обучения, имеющий патент Международного центра педагогического изобретательства (№ 126 от 29.03.1996 г.), позволяющий учителю модифицировать задания, преломляя содержание преподаваемого предмета через призму формальной и диалектической логики. Попробуем на конкретной (сквозной – изучаемой от начальной до старшей школы) теме проиллюстрировать, каким образом логические действия могут быть осуществлены на содержании выбранного нами учебного предмета.

Английский язык, тема «Времена группы Simple». В системе традиционного обучения все глагольные формы изучаются разрозненно, и формы, отражающие времена группы Simple не являются исключением: анализ учебников показывает, что единство этой триады, как и последовательность изучения времён, соответствующая течению времени в окружающем мире, часто нарушаются. Ранее Present Continuous, по нашему мнению, более соответствующего актуальной действительности школьника, позволяющего полнее понять сущность аналитического строя языка, обучающиеся изучают Present Simple, сталкиваясь и не понимая всех его ограничений (например, отсутствие вспомогательного глагола в положительной форме). При этом не уделяется должного внимания изучению трёх времён – Past Simple, Present Simple, Future Simple – в их единстве, или хотя бы поиску общего, особенного и единичного в формах существования этих времён в языке.

Система заданий, разработанная на основе теории и технологии Способа диалектического обучения, позволяет, с одной стороны, сократить время на изучение грамматического материала, а с другой стороны, посвятить высвобожденное время практике в языке, которой, в связи с сокращением часов, отводимых учителям на предмет, обучающимся катастрофически не хватает. По мнению авторов теории и технологии Способа диалектического обучения – А. И. Гончарука и В. Л. Зориной, – необходимым условием повышения качества образования, в частности – иноязычного, является обогащение учебного процесса элементами формальной и диалектической логики, а также теорией познания [5; 6]. Подчеркнём: «обогащения», то есть никто не предлагает ни отказаться от коммуникативного подхода, реализуемого в настоящее время, ни вернуться к грамматико-переводному методу, а именно дополнить образовательный процесс, восполнив возможные пробелы обучающихся в теоретических знаниях. Грамматика языка в этом контексте представляется богатейшим материалом для развития мышления.

Учащимся предъявляются следующие предложения (1) в изолированном виде или встроенными в сплошные тексты. Форма подачи материала – связный текст, объединённый одной темой, или же отдельные предложения – могут быть различными. Способы подачи материала и заданий ограничены только уровнем подготовки группы обучающихся, фантазией

учителя и техническими возможностями в классе: письменно на доске, на раздаточных карточках, на слайде и т. д.

- We didn't go to school last Sunday.
- We usually don't go to school on Sundays.
- We don't have lessons on Sundays. (1)
- We cannot study seven days a week.
- And we won't go to school next Sunday.

Коммуникативная и широкая тема «Школа», которая изучается со 2 по 11 класс [7], благоприятна с точки зрения того, что обучающемуся она близка, в её рамках можно общаться в реальных (или приближенных к ним) жизненных ситуациях в различных контекстах прошлого, настоящего и будущего времён. Приведём примеры заданий, развивающие различные универсальные умения, и попытаемся дать им характеристики с позиции дидактических средств развития мышления обучающихся. Эти задания ни в коей мере не претендуют на системность, их можно использовать разрозненно. Формулировки заданий приводятся на двух языках, в скобках указывается предлагаемое количество баллов в зависимости от трудоёмкости каждого из заданий. Трудоёмкость заданий в баллах определяется количеством мыслительных операций, необходимых обучающемуся для их выполнения, например, в третьем задании «стоимостью» в три балла обучающемуся необходимо: найти основание для деления, поместить объекты в две группы, дав им названия. После формулировок приводятся «идеальные» (модельные) ответы, которые ожидаются от обучающихся. Понятно, что на некоторые вопросы обучающиеся смогут дать ответ не на английском, а на родном языке, здесь важно помнить предназначение данных заданий – развитие мышления, где учебный предмет выступает не в роли самоцели (не умаляя его важности), но в качестве дидактического средства и источника конкретного предметного содержания [8].

**Task 1.** Write down all the verbs from the sentences (1 point).

**Задание № 1.** Выпишите из данных предложений все глаголы (1 балл).

**Ответ:** didn't go; don't go; cannot study; won't go.

Выполнение задания, направленного на развитие универсального и всепроникающего логического приёма «Анализ», опосредствованно способствует развитию предметного умения узнавать глагольные формы.

**Task 2.** Find the different notion and prove your answer (3 points).

**Задание № 2.** Найдите «лишнее» понятие, ответ обоснуйте (3 балла).

**Ответ:** «Лишнее» понятие – cannot study, так как по наличию отношения говорящего к действительности является модальным глаголом, а три остальных – немодальные глаголы.

**Task 3.** All the rest of the verbs divide into groups (3 points).

**Задание № 3.** Оставшиеся глаголы разделите на группы (3 балла).

**Ответ:** по временной соотнесённости; 1 группа – didn't go; 2 группа – don't go; 3 группа – won't go.

Учитель не указывает, какое количество групп должно получиться в результате деления, поскольку формирование и развитие умения делить понятия по выбранному критерию (признаку), отражённое в заданиях № 2 и 3, является важным этапом воспитания теоретического (научного) мировоззрения у обучающихся [7]. При этом признаки, положенные в основу деления, могут различаться друг от друга. Так, указанные глаголы можно разделить по используемому вспомогательному глаголу на две группы: 1 группа – didn't go; don't go; 2 группа – won't go. Совместное обсуждение взятых за основу критериев (в получившихся у обучающихся классификациях) есть путь развития такой характеристики мышления как гибкость.

**Task 4.** Generalize the notions in each group to the nearest generic notion (2 points).

**Задание № 4.** Обобщите понятия в каждой группе до ближайшего родового понятия (2 балла).

*Ответ:* 1 группа – глаголы в Past Simple; 2 группа – глаголы в Present Simple; 3 группа – глаголы в Future Simple. В других классификациях, полученных обучающимися в задании № 3, будут иные названия групп (например, 1 группа – формы со вспомогательным глаголом *to do*; 2 группа – формы со вспомогательным глаголом *to be*).

**Task 5.** Generalize all of the notions to the furthest generic notion (1 point)

**Задание № 5.** Обобщите все понятия до дальнего рода (1 балл).

*Ответ:* глаголы в отрицательной форме.

Задания № 4, 5 направлены на развитие у обучающихся умения обобщать понятия – до ближайшего или дальнего рода. Противоположным действием считается действие ограничения понятия – ему посвящено задание № 9.

**Task 6.** Fill in the chart providing the notions for the categories of general – special – particular (6 points).

**Задание № 6.** Подведите понятия под категории диалектики «Общее – особенное – единичное», заполнив пропуски в таблице (6 баллов).

General Общее	Special Особенное	Particular Единичное
Глагол в отрицательной форме		didn't go
	Глагол в отрицательной форме в Future Simple	

*Ответ:*

General Общее	Special Особенное	Particular Единичное
Глагол в отрицательной форме	Глагол в отрицательной форме в Past Simple	didn't go
Глагол в отрицательной форме	Глагол в отрицательной форме в Present Simple	don't go don't have
Глагол в отрицательной форме	Глагол в отрицательной форме в Future Simple	won't go

Умение обобщать понятия до ближайшего (задание № 4) и дальнего (задание № 5) родового понятия, а также их подведение (задание № 6) под категории философии (наука наук – вывод из всех частных дисциплин, формирующий целостное знание о единстве мира во всём многообразии объективных связей) закреплено в области метапредметных результатов изучения иностранного языка [7]. Задание № 6 составлено на основе запатентованного Способа обучения [9].

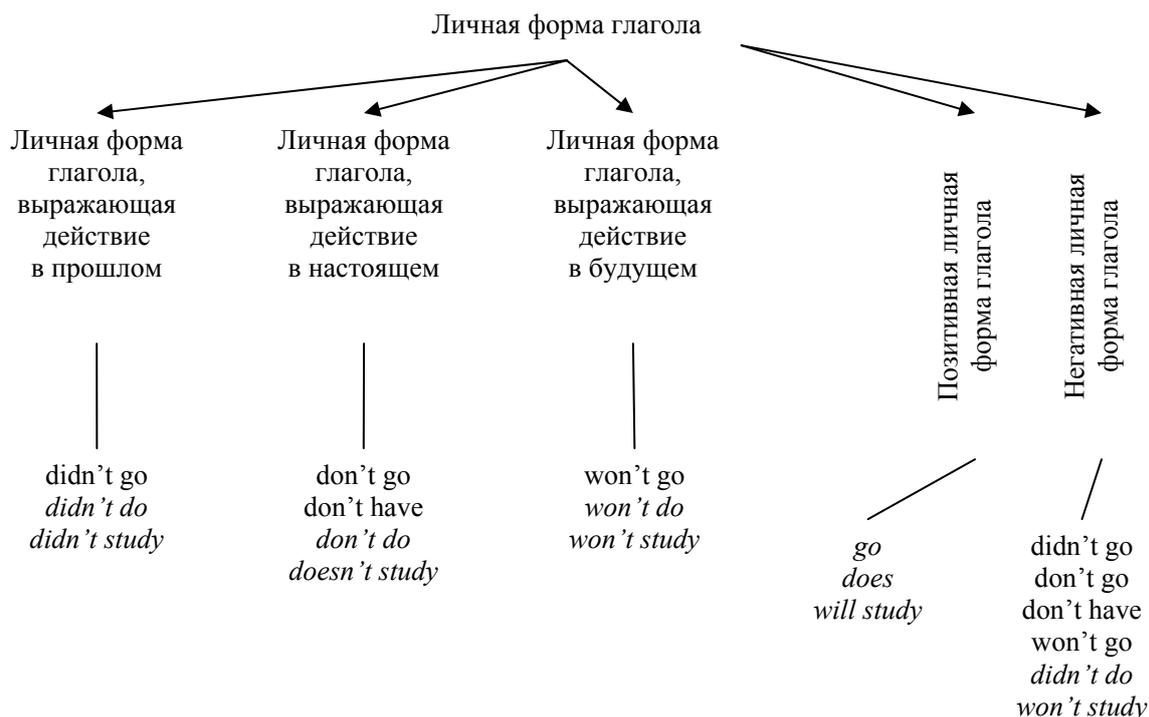
**Task 7.** Draw a logical scheme using the cards with notions. Find the places for the particular notions from the chart (3 points).

**Задание № 7.** Постройте логическую схему, используя карточки с понятиями. Найдите места единичным понятиям из таблицы (3 балла).

Раздаточный материал: карточки с определениями понятий:

- личная форма глагола;
- личная форма глагола, выражающая действие в прошлом;
- личная форма глагола, выражающая действие в настоящем;
- личная форма глагола, выражающая действие в будущем;
- позитивная личная форма глагола;
- негативная личная форма глагола.

*Ответ:* представлен на рисунке.



Логическая схема по теме «Личная форма глагола» (фрагмент)

**Task 8.** Make 4 questions for the opinion to the logical scheme (8 points).

**Задание № 8.** Составьте 4 вопроса-суждения к логической схеме (8 баллов).

Задание № 8 составлено на основе запатентованного Способа обучения [9].

*Предполагаемый ответ:*

1. How can we explain that the particular notion “didn’t go” (“don’t go”; “don’t have”; “won’t go”) is not only under the notion “personal verb form in the past (present, future) tense”, but also under “negative personal verb form”?

[Чем объяснить, что единичное понятие “didn’t go” (“don’t go”; “don’t have”; “won’t go”) подведено не только под понятие «личная форма глагола, выражающая действие в прошлом (настоящем; будущем)», но и под понятие «негативная личная форма глагола»?]

2. How can we prove that the particular notion “didn’t go” (“don’t go”; “don’t have”; “won’t go”) is the personal verb form in the past (present, future) tense?

[Как доказать, что единичное понятие “didn’t go” (“don’t go”; “don’t have”; “won’t go”) является личной формой глагола, выражающей действие в прошлом (настоящем; будущем)?]

3. How does the personal verb form in the past tense transform into the personal verb form in the present (future) tense?

[Каким образом личная форма глагола, выражающая действие в прошлом, преобразуется в личную форму глагола, выражающую действие в настоящем (будущем)?]

4. In consequence of what any personal verb form in the past tense can be transformed into the personal verb form in the present (future) tense?

[Вследствие чего личная форма глагола, выражающая действие в прошлом, может быть преобразована в личную форму глагола, выражающую действие в настоящем (будущем)?]

**Task 9.** Narrow each kind of personal verb form to the unique notions and complete the logical scheme (2 points).

**Задание № 9.** Ограничьте каждый вид личных глагольных форм до единичных понятий, дополнив логическую схему (2 балла).

*Ответ:* на схеме (см. рисунок) единичные понятия (не ограничиваясь предложенными глагольными формами) выделены курсивом.

Работа с логической схемой предполагает, что учащиеся, на основе определения лингвистических понятий, построят логическую схему и найдут в ней место конкретным примерам (задание № 7) и составят вопросы-суждения к схеме, ответы на которые, согласно теории СДО, формулируются исключительно в виде умозаключений (задание № 8). Задание по ограничению всех видов личных глагольных форм (№ 9) позволяет осуществить переход от усвоения знаний к их применению, так как учащиеся должны дополнить существующую логическую схему уже усвоенными ими (или подобранными по существенным признакам) единичными глагольными формами, например, *didn't work, doesn't play, won't come* и др.

Разумеется, работа с логической схемой не ограничивается этим заданием, поскольку в нём используется, с одной стороны, небольшой фрагмент системы понятий по теме «Глагольные формы», а с другой, — ограниченный объём единичных понятий. На следующих занятиях обучающиеся самостоятельно, посредством заданий, разработанных учителем, достраивают логическую схему, закладывая другие критерии — основания деления понятия по существенным признакам (например, все личные формы глагола по объекту, совершающему действие, можно разделить на личные формы глагола в активном (*to make*) или пассивном (*to be made*) залоге). Помощником в такой работе может стать определитель понятий, предложенный нами ранее [10].

**Task 10.** Make 4 sentences using the particular notions from the logical scheme (2 points).

**Задание № 10.** Составьте 4 предложения, используя единичные понятия из логической схемы (2 балла).

*Предполагаемый ответ:*

1. I didn't go to the cinema last week.
2. I don't go to the cinema very often.
3. I don't have much time to go to the cinema every week.
4. I won't go to the cinema next Sunday – I've got much homework!

Разумеется, в рамках данной статьи мы не смогли привести весь спектр заданий, иллюстрирующих развитие логических умений; мы сфокусировались на таких приёмах и операциях, как: анализ, классификация, обобщение, ограничение, подведение под категории общего, особенного и единичного, формулирование суждений.

Как видно, составление подобных заданий требует от учителя серьёзной подготовительной работы, но учитель, готовый и желающий формировать у обучающихся культуру мышления, обязательно найдёт время! Известно, что чем больше занимаешься какой-то тематикой, тем лучше (а главное, быстрее) это начинает получаться — неспроста у англичан на этот счёт есть поговорка “Practice makes perfect”. Аналогичные системы заданий могут быть разработаны учителем для изучения любых тем. Выполняя задания, у обучающихся происходит развитие мышления, что положительно сказывается как на качестве жизни человека, так и общества в целом.

### Библиографические ссылки

1. Паспорт национального проекта „Образование” (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16).
2. Богданец О. А. Характеристика понятия языковой функциональной грамотности младших школьников // Современная наука и образование: новые подходы и актуальные исследования : материалы Всерос. науч.-практ. конф. 2020. С. 127–133.

3. Корнилова А. Ю., Кравцова О. Ю., Саматаева И. М. Особенности формирования функциональной грамотности младших школьников по предметам гуманитарного цикла // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : сб. тр. XXI Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 59–62.
4. Федорова Е. И. Логическая грамотность – одно из направлений функциональной грамотности // Современная образовательная среда: теория и практика : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. / ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова»; Актюбинский региональный государственный университет им. К. Жубанова. Чебоксары, 2020. С. 47–49.
5. Гончарук А. И. Концепция школы XXI века (диалектика учебного процесса). Красноярск : Крас. гос. ун-т, 2002. 68 с.
6. Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством Способа диалектического обучения : монография. 3-е изд., испр. и доп. Красноярск : СибГТУ, 2005. 168 с.
7. Примерная основная образовательная программа среднего общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 28.06.2016 № 2/16-з).
8. Мартынец М. С. Программа курса внеурочной деятельности «Познавательный английский язык» (2–4 класс) : метод. рекомендации. Красноярск, 2019. 44 с.
9. Пат. 2396605 Российская Федерация. Способ обучения и усвоения информации, содержащейся в учебном материале или любом тексте / Зорина В. Л., Еремеевская И. Д., Глинкина Г. В. № 2008133068; заявл. 11.08.2008; опубл. 10.08.2010.
10. Мартынец М. С. Организация исследовательской деятельности обучающихся посредством разработки определителей понятий (на примере определителя лингвистических понятий по теме «Видовременные формы английского глагола») // Педагогика и психология: проблемы развития мышления. Развитие личности в изменяющихся условиях : материалы V Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (15 мая 2020 г., Красноярск) / под общ. ред. Т. Н. Ищенко; СибГУ им. М. Ф. Решетнева. Красноярск, 2020.

## References

1. Pasport natsional'nogo proekta „Obrazovanie” (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 № 16).
2. Bogdanets O. A. Kharakteristika ponyatiya yazykovoy funktsional'noy gramotnosti mladshikh shkol'nikov // Sovremennaya nauka i obrazovanie: novye podkhody i aktual'nye issledovaniya: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 2020. S. 127–133.
3. Kornilova A. Yu., Kravtsova O. Yu., Samataeva I. M. Osobennosti formirovaniya funktsional'noy gramotnosti mladshikh shkol'nikov po predmetam gumanitarnogo tsikla // Nauka i obrazovanie: otechestvennyy i zarubezhnyy opyt : sbornik trudov XXI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. 2019. S. 59–62.
4. Fedorova E. I. Logicheskaya gramotnost' – odno iz napravleniy funktsional'noy gramotnosti // Sovremennaya obrazovatel'naya sreda: teoriya i praktika: sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. FGBOU VO «Chuvashskiy gosudarstvennyy universitet im. I. N. Ul'yanova»; Aktyubinskiy regional'nyy gosudarstvennyy universitet im. K. Zhubanova. Cheboksary, 2020. S. 47–49.
5. Goncharuk A. I. Kontseptsiya shkoly XXI veka (dialektika uchebnogo protsessa). Krasnoyarsk : Kras. gos. un-t, 2002. 68 s.
6. Zorina V. L., Nurgaleev V. S. Optimizatsiya obrazovatel'nogo protsessa v sredney shkole posredstvom Sposoba dialekticheskogo obucheniya: monografiya. 3-e izd., ispr. i dop. Krasnoyarsk : SibGTU, 2005. 168 s.

7. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya (odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob"edineniya po obshchemu obrazovaniyu, protokol ot 28.06.2016 № 2/16-z).

8. Martynets M. S. Programma kursa vneurochnoy deyatel'nosti "Poznavatel'nyy angliyskiy yazyk" (2–4 klass) : metodicheskie rekomendatsii. Krasnoyarsk, 2019. 44 s.

9. Pat. 2396605 Rossiyskaya Federatsiya. Sposob obucheniya i usvoeniya informatsii, soderzhashcheysya v uchebnom materiale ili lyubom tekste / Zorina V. L., Ereemevskaya I. D., Glinkina G. V. № 2008133068; zayavl. 11.08.2008; opubl. 10.08.2010.

10. Martynets M. S. Organizatsiya issledovatel'skoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya posredstvom razrabotki opredeliteley ponyatiy (na primere opredelitelya lingvisticheskikh ponyatiy po teme "Vidovremennyye formy angliyskogo glagola") // Pedagogika i psikhologiya: problemy razvitiya myshleniya. Razvitie lichnosti v izmenyayushchikhsya usloviyakh : materialy V Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (15 maya 2020 g., Krasnoyarsk) / pod obshch. red. T. N. Ishchenko; SibGU im. M. F. Reshetneva. Krasnoyarsk, 2020.

© Мартынец М. С., 2021

УДК 378.14

## **О НЕОБХОДИМОСТИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ**

**Т. Н. Пасечкина**

Сибирская пожарно-спасательная академия МЧС ГПС России  
Российская Федерация, 662972, Красноярский край, г. Железногорск, ул. Северная, 1  
E-mail: pasechkina@yandex.ru

*Рассматривается вопрос развития критического мышления у обучающихся вуза, которое является одним из ключевых умений для современного человека. Представлены взгляды ученых на сущность и содержание понятие «критическое мышление». Описан стратегический вектор развития критического мышления, который может быть использован в образовательном процессе вуза, так и в процессе самосовершенствования личности.*

*Ключевые слова: soft skills, критическое мышление, образование, профессиональная подготовка.*

## **ON THE NEED TO DEVELOP CRITICAL THINKING AMONG FUTURE SPECIALISTS: THEORETICAL VIEW OF THE PROBLEM**

**T. N. Pasechkina**

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia  
1, Severnaya str., Zheleznogorsk, Krasnoyarsk Territory, 662972, Russian Federation  
E-mail: pasechkina@yandex.ru

*The issue of the critical thinking development among students is considered. This is one of the key skills for a modern person. The views of scientists on the essence and content of the concept of “critical thinking” are presented. The strategic vector of the critical thinking development is described. It can be used in the educational process of the university, and in the process of personal self-improvement.*

*Keywords: soft skills, critical thinking, education, professional training.*

In a new complicated world, the labor market requires university graduates with an active life position, mobile, seriously motivated to the profession, ready to self-development, stress-resistant, able to work in a team. Obviously, it is important for a teacher to equip students with methods and techniques that allow them to successfully cope with various tasks, including non-standard ones, helping to form the experience of independent, research activities, developing intellectual sensitivity, critical thinking, allowing them to instill the ability to make informed decisions, analyze, express their point vision, allowing to form the need and readiness for continuous self-education.

That is, education should be focused not only on the transfer of knowledge and the development of skills, but also on comprehensive support for the formation of a person as a full-fledged author of his life. As the researchers note, the success of a person in the professional sphere depends on 85 % of “soft skills” and only 15 % on “hard” skills [1]. In this regard, recently the model “Four Cs of the 21st century learning: critical thinking, communication, collaboration, and

creativity [2, p. 74–76] was created. The named soft skills are closely interconnected with each other.

One of the important skills is the ability to work correctly with information and various information sources, correctly assess the information received and find the most effective ways to use it. However, independent thinking is impossible without its criticality.

There is no clear understanding of critical thinking in the scientific literature. On the one hand, “critical” is associated with something negative, rejecting, thereby suggesting a dispute, condemnation, possibly a conflict. On the other hand, some people combine the concepts of “critical thinking”, “analytical thinking”, “logical thinking”, “creative thinking” into a single whole, although there are differences between them.

In philosophy, the mention of the “critical” is found since the time of Ancient Greece, for example, in Plato’s dialogues. I. Kant considered criticism as a preliminary stage necessary in order to build the only true metaphysics in the future. K. Popper considers critical thinking and critical tradition as the core of any rational thinking [3].

The term “critical thinking” in psychology is considered by such famous scientists as J. Piaget, L.S. Vygotsky, J. Bruner and others. The modern American psychologist D. Halpern writes that critical thinking is “the use of cognitive techniques or strategies that increase the likelihood of obtaining the desired end result”. This definition characterizes thinking as something that is distinguished by controllability, validity and purposefulness. According to D. Halpern, this is the kind of thinking that “is used when solving problems, formulating conclusions, probabilistic assessment and decision-making” [4]. Psychologists K. Wade and K. Tavis add to their interpretation such an aspect as creative critical thinking. They believe that critical creative thinking is the ability and desire to evaluate different statements and make objective judgments based on well-founded evidence [5]. In this way, they empower the critically thinking person with the ability to see omissions in arguments and not succumb to statements that do not have sufficient justification.

The concept of “critical thinking” came to pedagogy relatively recently. D. Dewey argued that reflexive (critical) thinking is “an active, persistent and attentive consideration of any opinion, or supposed form of knowledge, in the light of the grounds on which it rests and the analysis of further conclusions to which it leads” [6, p. 10]. Another American researcher, educator Robert H. Ennis, considers critical thinking as “intelligent reflective thinking, focused on deciding what to believe or how to act” [7]. T. Noel-Tsigulskaya notes that critical thinking does not mean “critical”, “looking for flaws” or “negative”. The researcher argues that it is necessary not only to expose mistakes and doubt, but also to create new ideas, to be productive, to look for an explanation of the incomprehensible. It is important to be able to think about the subtext, be able to pose problems and questions, and ultimately have an open free mind [8].

D. Kluster, characterizing critical thinking, considers five of its features: [9].

- Self-reliance, which means the individual nature of critical thinking, while “critical thinking does not have to be completely original: we have the right to accept the idea or belief of another person as our own”

- Information is the starting point, not the end point of critical thinking. The production of new ideas as a result of their critical comprehension occurs on the basis of some facts, texts, theories, data.

- Critical thinking begins with asking questions and clarifying the problems that need to be solved. At the same time, a genuine cognitive process is characterized by the desire to solve problems and answer questions arising from their own interests and needs.

- Critical thinking seeks convincing reasoning. The critical thinking person finds his own solution to the problem and backs up this solution with reasonable, well-founded arguments, while realizing that there may be other options for solving the problem.

• Critical thinking is social thinking, since any critical thinker is in a certain society and solves different problems.

According to M. V. Clarin, critical thinking is rational, reflective thinking that seeks to decide what to believe or what action to take. With this understanding, critical thinking includes both abilities (skills) and predisposition (attitudes) [10]. I. O. Zagashev considers critical thinking as a system of mental strategies and communicative qualities that allow one to effectively interact with information reality. Critical thinking is understood by him as “reasonable directed, reflective thinking in the process of acquiring one’s own knowledge, which includes the search for ways of rational problem solving, analysis and synthesis, assessment of someone else’s and own information, and the identification of useful aspects” [11]. M. I. Makhmutova defines critical thinking through a person’s abilities: to see the discrepancy between the statement (thought) or behavior of another person, the generally accepted opinion or norms of behavior, or one’s own idea of them; be aware of the truth or falsity of a theory, position, illogicality of a statement and react to them; to be able to separate the false, incorrect from the correct, true, analyze, prove or refute, evaluate the subject and the task, show a pattern of statements, behavior, and so on [12, p. 95–96]. V. N. Bryushinkin understands critical thinking as “a sequence of mental actions aimed at checking statements or systems of statements in order to clarify their inconsistency with the accepted facts, norms or values” [3, p. 30]. According to the researcher, the opposite of critical thinking is dogmatic thinking, which is characterized by the absence of criticism and doubt, the inability to perceive information that is contrary to dogmas, and blind faith in authorities.

So, in the philosophical, psychological, pedagogical sciences there is no single concept of critical thinking, but with all the variety of definitions, we can see a lot in common. Three components can be distinguished in the content of the phenomenon of "critical thinking":

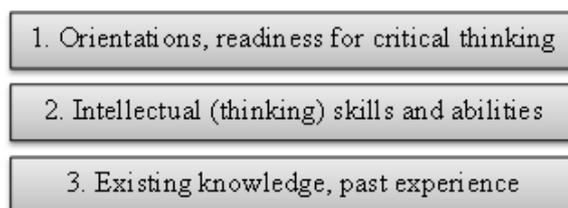


Fig. 1. The components in the content of “critical thinking”

Among orientations the American educator R. Ennis identifies the following internal motivations [7, p. 171]:

• Make sure that a person’s views, decisions are clearly justified, and for this he needs to: strive to search for new hypotheses, alternative explanations, sources, conclusions; be well informed; consider points of view other than your own; expand your horizons;

• Be able to clearly represent both your own position and the position of others, namely: clearly and accurately understand the meaning of what is said and written, taking into account the specifics of the situation; focus on a conclusion or question, strive to stick to the main topic; seek and offer arguments (justifications); take into account the whole situation as a whole; be aware of your own beliefs;

• Respect the opinion and dignity of the interlocutor: be able to listen and hear others; avoid critical remarks, taking into account the feelings of the interlocutor, be receptive and try to understand other people’s feelings, the level of knowledge and depth of judgment; to be attentive to the state of another person.

In turn, D. Halpern, who developed a critical thinking training program popular in the United States, has the following qualities of a critically thinking person [14, p. 15–16]:

• Willingness to plan (sequential consideration of the steps to be taken).

- Flexibility (as a willingness to consider new options, to try to do something differently, to change your point of view; flexibility allows you to wait and make a judgment).
- Persistence (as a willingness to fulfill a task requiring the strain of the mind; not to postpone the solution of a difficult task).
- Willingness to correct their mistakes (as a desire to search for their own mistakes, the ability to strengthen their strategies of action with ineffective ones and reject them, choosing new ones and improving their thinking; efforts not to justify their wrong decisions).
- Awareness (as a reflection of one's own thought process, tracking the course of reasoning; observing one's own actions while moving towards a goal).
- Search for compromise solutions (as the ability to "find solutions that could satisfy the majority").

Various researchers (E. Glazer, R. Ennis, A. Fisher) refer to the actual intellectual skills and skills of critical thinking (the second component) different sets of skills, among which the most significant ones, which are reflected in most modern concepts of critical thinking, are: assessment of reliability sources of information; the ability to highlight the necessary information and the ability to further process it; analysis and evaluation of statements, assumptions, conclusions, arguments, hypotheses, beliefs; the ability to ask questions in order to obtain more accurate information or to verify it; considering the problem from different angles and comparing different positions and approaches; clarity of presentation of one's own position, accuracy in the choice of language means; decision making and the ability to justify their choice.

Summing up the above, we note that with all the diversity of approaches to understanding the essence of critical thinking, one can see a lot in common. Critical thinking means evaluative, reflective thinking. It is an open mind that does not accept dogma, which develops by superimposing new information on personal life experience. Critical thinking can be considered only in conjunction with other types of thinking, although it has its own characteristics, its own conceptual system that distinguishes it from other types and types of thinking. It is important to note that critical thinking is needed to solve extraordinary practical problems. Not every task contributes to the development of critical thinking, but only the one for the solution of which the available knowledge and skills are not enough. The need for critical thinking arises when we are faced with difficult situations of choice that require careful thought and evaluation. A characteristic feature of this type of thinking is that the process of reasoning is non-standard, unconventional; there is no ready-made sample of a solution. This means that the results of learning through critical thinking are the personal changes of students, i.e. their development: they rebuild their experience, master new knowledge and ways to solve problems.

Note that some experience in the development of students' critical thinking has been presented by us in scientific works earlier [14; 15].

Next, we want to focus on an important, from our point of view, question: "To what extents have the educators teaching the modern generation developed critical thinking?", "Are they engaged in constant self-development and self-improvement?" This point will be the subject of our further research. We believe that teachers should also have well-developed critical thinking and constantly work on their self-development.

The skills that we need in order to be able to think critically are varied and include observation, analysis, interpretation, reflection, evaluation, inference, explanation, problem solving, and decision making. Further the strategic vector of the critical thinking development will be represented. It can be used in the educational process of the university, and in the process of personal self-improvement (Fig. 2).

In conclusion, we once again note the fact that the development of critical thinking of students is an urgent task for education. Highly developed critical thinking indicates that this individual has developed almost all operations of critical thinking – logic, induction, deduction, reflection, control over emotions that distort decision-making, analysis of information for reliability, the ability to

recognize their illusions, manipulation by others, advertising, propaganda, the ability to separate estimates and assumptions from facts, detect causal relationships or accept their absence, recognize the limitations of one's own thought processes, develop the most optimal decisions in conditions of uncertainty and risk, the ability to set realistic goals and find adequate ways to achieve them. Such a person is an effective professional in all types of work that requires making complex and responsible decisions, and also has a general advantage in life, adaptation to changing environmental conditions.

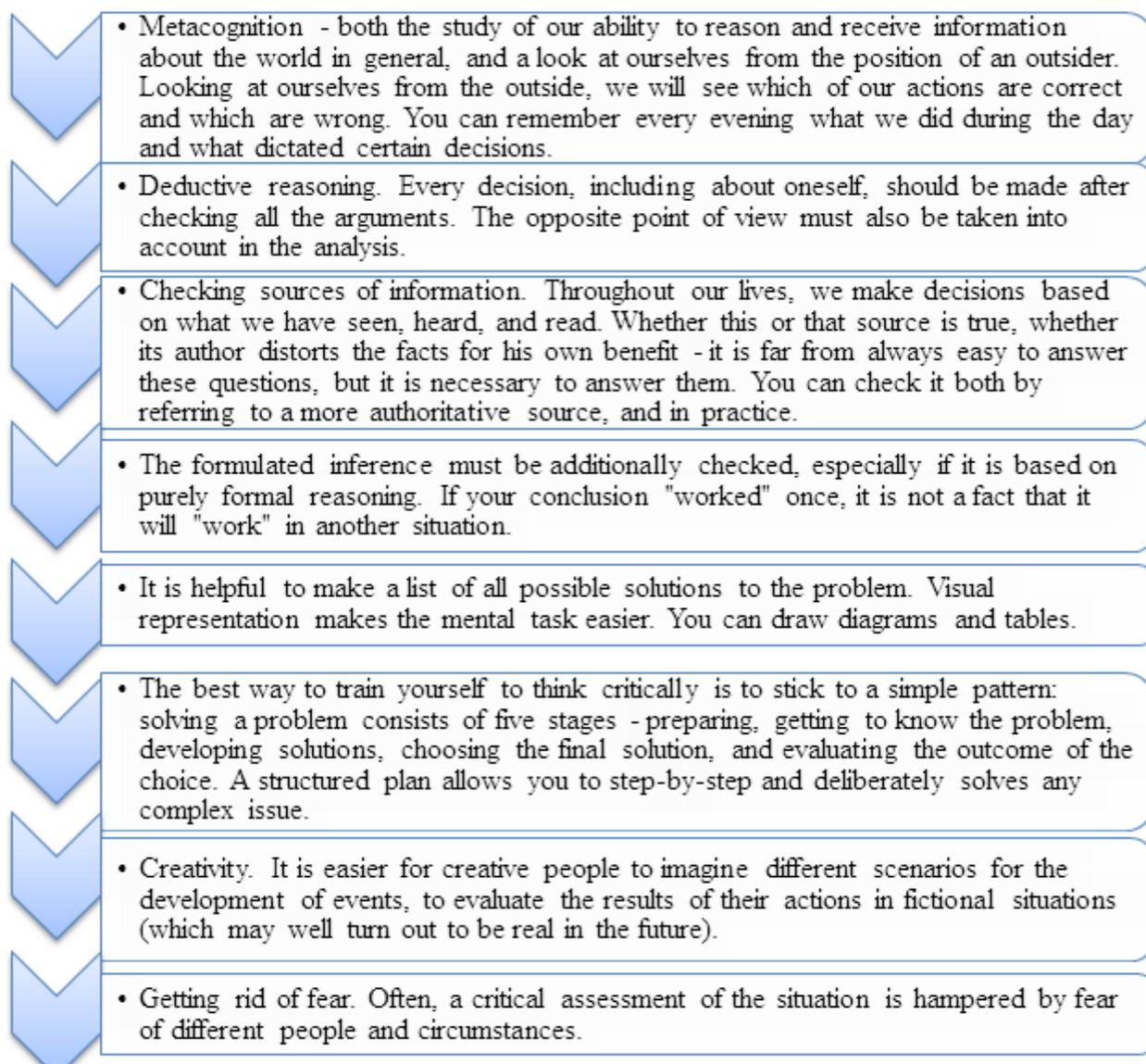


Fig 2. The steps towards continuous development of critical thinking

### Библиографические ссылки

1. Социальное взаимодействие в профессиональной сфере: к вопросу о soft skills / Н. В. Ковчина, В. В. Игнатова, Л. А. Барановская, С. А. Сапрыгина // Alma mater (Вестник высшей школы). 2017. № 7. С. 44–46.

2. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире / Е. Лошкарева, П. Лукша, И. Ниненко и др. М. : Global Education Future, Future Skills, WorldSkills Russia. 2017. 92 с.

3. Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация : сб. ст. / под общ. ред. В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина. Калининград : Изд-во КГУ. 2003. 175 с.
4. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб., 2000. 512 с.
5. Wade C., Tavis C. Psychology. Harper and Row. 1990. 692 p.
6. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим). М. : Лабиринт. 1999. 192 с.
7. Ennis R. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability // Informal Logic. 1996. Vol. 18, № 2. P. 165–182.
8. Ноэль-Цигульская Т. О критическом мышлении [Электронный ресурс]. URL: <http://www.twirpx.com/file/444258/grant/> (дата обращения: 10.03.2021).
9. Клустер Д. Что такое критическое мышление. М. : ЦГЛ. 2005.
10. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
11. Загашев И. О. Новые педагогические технологии в школьной библиотеке: образовательная технология развития критического мышления средствами чтения и письма [Электронный ресурс]. URL: <https://lib.1september.ru/2004/17/15.htm> (дата обращения: 12.03.2021).
12. Махмутов М. И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления // Педагогика. 2001. № 10. С. 91–100.
13. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003.
14. Пасечкина Т. Н. Технология развития критического мышления как способ мотивации познавательной деятельности студентов при работе с текстом (на примере дисциплины «Английский язык» по направлению «Пожарная безопасность») // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации : сб. материалов II Междунар. науч.-метод. конф.-вебинара (11–12 апреля 2017 г.) Курск : КГМУ. 2017. С. 242.
15. Пасечкина Т. Н. Развитие критического мышления в контексте ориентирования будущих специалистов на самоэффективность // Научно-аналитический журнал «Сибирский пожарно-спасательный вестник». 2017. № 5. С. 58–63.

## References

1. Sotsial'noye vzaimodeystviye v professional'noy sfere: k voprosu o soft skills [Social interaction in the professional sphere: on the issue of soft skills] / N. V. Kovchina, V. V. Ignatova, L. A. Baranovskaya, S. A. Saprygina // Alma mater (Vestnik vysshey shkoly). 2017. № 7. S. 44–46.
2. Navyki budushchego: chto nuzhno znat' i umet' v novom slozhnom mire [Skills of the future: what you need to know and be able to in a new complex world] / Ye. Loshkareva, P. Luksha, I. Ninenko i dr. M. : Global Education Future, Future Skills, WorldSkills Russia. 2017. 92 s.
3. Bryushinkin V. N. Kriticheskoye myshleniye i argumentatsiya [Critical thinking and argumentation] // Kriticheskoye myshleniye, logika, argumentatsiya: sbornik statey / Pod obshch. red. V. N. Bryushinkina, V. I. Markina. Kaliningrad : Izd-vo KGU. 2003. 175 s.
4. Khalpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. SPb. 2000. 512 s.
5. Wade C., Tavis C. Psychology. Harper and Row. 1990. 692 p.
6. D'yui Dzh. Psikhologiya i pedagogika myshleniya. (Kak my myslim) [Psychology and pedagogy of thinking. (How we think)]. M. : Labirint. 1999. 192 s.
7. Ennis R. Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability // Informal Logic. 1996. Vol. 18, № 2. R. 165–182.
8. Noel'-Tsigul'skaya T. O kriticheskom myshlenii [On critical thinking]. [Elektronnyy resurs]. URL: <http://www.twirpx.com/file/444258/grant/> (data obrashcheniya: 10.03.2021).

9. Kluster D. Chto takoye kriticheskoye myshleniye [What is critical thinking]. M. : TSGI. 2005.

10. Klarin M. V. Innovatsii v mirovoy pedagogike: obucheniye na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta) [Innovation in global pedagogy: learning through research, play and discussion. (Analysis of foreign experience)]. Riga : NPTS “Eksperiment”, 1995. 176 s.

11. Zagashev I. O. Novyye pedagogicheskiye tekhnologii v shkol'noy biblioteke: obrazovatel'naya tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya sredstvami chteniya i pis'ma [New pedagogical technologies in the school library: educational technology for the development of critical thinking by means of reading and writing]. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://lib.1september.ru/2004/17/15.htm> (data obrashcheniya: 12.03.2021).

12. Makhmutov M. I. Intellektual'nyy potentsial rossiyan: prichiny oslableniya [Intellectual potential of Russians: reasons for weakening] // *Pedagogika*. 2001. № 10. S. 91–100.

13. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2003.

14. Pasechkina T. N. Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya kak sposob motivatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov pri rabote s tekstom (na primere distsipliny «Angliyskiy yazyk» po napravleniyu «Pozharnaya bezopasnost'») [Technology for the development of critical thinking as a way of motivating students' cognitive activity when working with text (on the example of the discipline “English” in the direction of “Fire safety”)] // *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov i RKI: traditsii i innovatsii: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii-vebinara (11–12 aprelya 2017 g.) Kursk : KGMU*. 2017. S. 242.

15. Pasechkina T. N. Razvitiye kriticheskogo myshleniya v kontekste oriyentirovaniya budushchikh spetsialistov na samoeffektivnost' [Development of critical thinking in the context of orienting future specialists to self-efficacy] // *Nauchno-analiticheskiy zhurnal «Sibirskiy pozharnospasatel'nyy vestnik»*. 2017. № 5. S. 58–63.

© Пасечкина Т. Н., 2021

УДК 37.022

## РЕАЛИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

**Г. В. Раицкая**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой начального образования  
**М. И. Ковель**, кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры общей и специальной педагогики и психологии

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

*В статье представлено описание деятельностного подхода как возможность освоить способ организации учебной деятельности педагогами, которые «уходят» от традиционных требований к реализации учебного процесса. Задачный подход выдвигается авторами как реальная перспектива, позволяющая менять деятельность педагога за счет работы с учебными задачами. Подтверждением этому являются примеры двух предметных задач.*

*Ключевые слова: задачный подход, младший школьник, учебная задача.*

## IMPLEMENTATION OF THE ACTIVITY APPROACH USING TRAINING TASKS

**G. V. Raitskaya**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Primary Education  
**M. I. Kovel**, Ph. D., Associate Professor of the Department of General  
and Special Pedagogy and Psychology

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

*The article describes the activity approach as an opportunity to master the way of organizing educational activities by teachers who “go away” from the traditional requirements for the implementation of the educational process. The task approach is put forward by the authors as a real perspective that allows changing the activity of the teacher by working with educational tasks. This is confirmed by the examples of two subject problems.*

*Keywords: task approach, junior school student, educational task.*

В настоящее время в образовании проявляется противоречие в том, что, с одной стороны, стандарт (далее – ФГОС) требует от педагогов выстраивание иного образовательного процесса на основе системно-деятельностного подхода. С другой стороны, данная поставленная задача не является до конца осознанной и принятой большинством педагогического сообщества. Поэтому сейчас наступило время, когда заявляется формальное отношение и фиксация этого деятельностного подхода, в лучшем случае, за счет организации в рамках урока таких видов профессиональной деятельности как актуализация, проблематизация, целеполагание и другие виды деятельности педагогов. Надо признать, что деятельностный подход в двадцатые годы нашего века понимается и реализуется педагогами как необходи-

мость создания условий обучающимся для их активного включения в процесс обучения. Однако, это понимание деятельностного подхода не соответствует представлению авторов технологии развивающего обучения. Деятельностный подход и детская субъектная деятельность описаны в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова и других. Б. Д. Эльконин обращает внимание на то, что самостоятельность и инициатива существуют как собственное *действие* и не иначе. «Действие, которое *по природе, по принципу* самостоятельно и инициативно и не может быть иным, не может быть внешне привнесенным, таково, по моим представлениям, есть продуктивное действие. Во всех остальных видах действий либо самостоятельность, либо инициативность редуцированы» [1].

Развитие личности в деятельностном подходе предполагает формирование универсальных учебных действий, выступающих основой образовательного и воспитательного процесса. Причем, для проектирования учебных занятий во главу угла ставятся не темы для прохождения, а результаты, которые необходимо получить, – то, чему мы собираемся научить.

Освоение деятельностного подхода является очень длительным процессом, который требует не только много времени для теоретического понимания, но и для практики его внедрения. Поэтому сотрудники Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной (далее – Институт) поставили первоочередную задачу – на практике показать слушателям повышения квалификации те действия учителей, которые никоим образом не могут лежать в основе деятельностного подхода. Получается, что каждый учитель должен быть помещен в условия анализа собственного образовательного процесса с точки зрения реализации деятельностного подхода. Это означает, что нужно различать традиционный и деятельностный подходы в обучении младших школьников. Мы не ставим перед собой данную задачу. Авторы деятельностного подхода предлагают вариант постепенного перехода от традиционного к деятельностному подходу благодаря «переходному мостику технологии развивающего обучения», который создается на основе решения специальных учебных задач обобщенного способа [2].

Умение педагога подбирать и составлять задачи, направленные на формирование обобщенного способа их решения, умение разбираться в структуре и методике реализации таких задач, умение правильно планировать образовательный процесс, составлять технологическую карту по встраиванию таких задач, умение методически организовывать детскую деятельность при работе с задачами – есть один из успешных шагов освоения деятельностного подхода, что позволяет выводить школьников на деятельностный уровень обучения, о котором писал Б. Д. Эльконин. В этом случае авторский коллектив, разрабатывающих технологию РО, вводит термин «задачный подход», который уводит педагога от традиционных форм, методов обучения к деятельностному подходу [1]. Получается, что педагог задает вектор собственного профессионального развития в становлении методической компетенции.

Изучив научно-методическую литературу и отработав видеозаписи уроков по задачному подходу, сотрудники Института поставили задачу, связанную с внедрением задачного подхода в образовательный процесс педагогами Красноярского края [3]. Для этого в октябре 2020 года была организована творческая группа из 8 человек, в состав которой вошли сотрудники различных кафедр и центров Института, объединенных в работу по проекту «Путь к успеху». Идея проекта заключается в том, что всю работу между Институтом и Московским государственным педагогическим университетом (далее – МГПУ) во главе с куратором проектной группы, кандидатом психологических наук Владимиром Александровичем Львовским мы выстроили на основе соглашения о сотрудничестве.

Проект направлен на повышение качества результатов обучающихся в школах с низкими образовательными результатами в отдельных районах Красноярского края: Бирилюсского, Емельяновского, Курагинского, Манского за счет введения в образовательный процесс

задачного подхода. Совместную деятельность между школьными фокус-группами проектных (пилотных) команд образовательных организаций и Институтом мы планировали на основе двухстороннего соглашения.

Учитывая то, что введение задачного подхода – это новая задача для педагогов и для сотрудников Института, которую надо было реализовывать, нами была проведена большая теоретическая работа, направленная на отработку понятий «задачный подход», «учебная задача» и другие. Много времени творческая группа проводила в процессе самообразования, а также при совместных онлайн-конференциях с В. А. Львовским. Только после того, как мы договорились о единых смыслах и соотнесли их с позицией В. А. Львовского, мы начали работу с фокус-группами пилотными командами школ (далее – ПКШ).

Уточняя «добытые» смыслы о задачном подходе, творческая группа выполнила ряд продуктивных работ: составила тезаурус по ключевым понятиям, разработала два организационных проекта очных семинаров «Задачный подход: понятие, требования к организации, условия реализации» и «Учебная задача: структура, признаки, приемы организации» для фокус-групп. Главным достижением творческой группы стала подготовка таких задач, которые не имели готовых ответов, но, в то же время, позволяли выйти на понимание задачного подхода. Члены творческой группы на практике ведения семинара учились работать в задачном подходе с использованием учебных задач для педагогов.

Рассмотрим задачный подход как один из вариантов созданных педагогом условий для формирования школьника с новой личностной позицией и установкой на учебу. Понятие задачный подход, согласно взглядам В. А. Львовского, понимается как подход, который интенсивно развивает интеллектуальную сферу сознания, прежде всего, логическое мышление [4]. Мы полностью согласны с данным определением, которое лежит в основе четырех универсальных учебных действий, предъявляемых требованиями ФГОС. В первую очередь в общеобразовательной школе необходимо развивать у обучающихся познавательные универсальные учебные действия, где важное место отводится логическим универсальным учебным действиям (далее – УУД), состоящим из таких видов действий, как анализ с целью выявления существенных признаков, синтез, сериация, классификация, подведение под понятие и др.

В основе задачного подхода центральной единицей является учебная задача. Отсюда, сущность задачного обучения заключается в том, чтобы педагог выстраивал обучение как систему связанных задач. Важно отметить, что задачный подход имеет свои особенности и достаточно сильно отличается от традиционного подхода в обучении. Значит, наша задача заключается в том, чтобы педагоги увидели те места в учебном процессе, которые незамедлительно надо менять.

Сравнивая традиционный подход и задачный подход нужно обозначить, что в традиционном подходе целью является формирование знаний, умений, навыков, а в задачном – формирование комплекса УУД (личностных, познавательных, регулятивных, коммуникативных). Если преобладающим типом и характером взаимоотношений в традиционном подходе считается субъект-объектные отношения, то в задачном подходе – субъект-субъектные отношения. По сравнению с традиционным подходом, где характер и стиль взаимодействия с обучающимися – авторитарный, при использовании задачного подхода такой тип является демократическим, свободным. Далее, при сравнении форм организации учебного процесса отметим, что в традиционном подходе часто организуется фронтальная и индивидуальная работа. Между тем, на уроках, где учитель работает в задачном подходе – больше используются групповые формы работы, что позволяет школьникам увидеть проблему, обсуждать решение поставленной учебной задачи, выполнять практические работы.

При рассмотрении этих подходов с точки зрения ведущего типа деятельности, осваиваемого учеником, отметим, что при традиционном подходе внедряется репродуктивный (воспроизводящий) тип, а в условиях использования задачного подхода – продуктивный (творческий, проблемный). При работе в традиционном подходе в большей степени исполь-

зуются информационные и иллюстративно-объяснительные методы обучения, однако, учитель, работающий в задачном подходе, применяет проблемные методы (проблемного изложения, частично-поисковый, эвристический, исследовательский, рефлексивный). Кроме того, основная функция учителя при традиционном подходе выступает как носитель информации, норм и традиций, «транслятор» знаний, в задачном же подходе функция учителя меняется, поскольку он становится организатором сотрудничества, консультантом, управляющим поисковой самостоятельной работой учащихся. И, как следствие, меняется позиция ученика: от «получателя знаний», где ребенок пассивен, следует правилам (инструкциям, действовать по образцу), зачастую у него отсутствует мотивация к личностному росту – к самосовершенствованию, внутреннему интерес к осуществляемой деятельности при организации образовательного процесса в задачном подходе.

Таким образом, получается, что педагог по-иному выстраивает учебный процесс, давая возможность ученикам изменяться, овладевать коммуникативными способностями, осваивать предметное содержание на осознанном уровне восприятия.

Следующим шагом для творческой группы стало освоение учебных задач и встраивание их во фрагмент урока. Как мы отмечали выше, особенностью задачного подхода является применение учителем на уроках учебных задач. Поскольку учебная задача является ключевым понятием, остановимся на определении её содержания. «Учебная задача – задание на освоение обобщенного способа действий, принятого учеником, то есть. выполняемое с соответствующей мотивацией – мотивацией саморазвития [2]. Учебную задачу учитель применяет на уроке обобщения нового материала, причем в готовом виде ничего не дает, а учит школьников добывать знания, находить обобщенные способы решения в ходе выполнения практических работ. Приведем примеры таких фрагментов уроков, с использованием учебных задач.

Предмет: химия.

Тема урока: Растворы. Концентрация раствора.

Класс: 8

Для приготовления раствора поваренной соли, необходимо иметь соль, дистиллированную воду, весы лабораторные, мерный цилиндр и колбу или емкость для приготовления раствора, стеклянную палочку, стакан, фарфоровую ложку, ареометр для соли.

*Учебная задача: приготовить 100 мл 5 % раствора поваренной соли.*

Для школьников – это новая тема, но в жизни они уже встречались с растворами (вода с сахаром, раствор яблочной эссенции и др.).

Школьники пока ещё не знают, как рассчитать массу соли, поэтому они будут отмерять поваренную соль на весах, пересыпать в колбу с водой, перемешивать и замерять плотность с помощью ареометра для солей. Учащиеся методом проб и ошибок выясняют концентрацию соли в измеряемой жидкости в процентах. Проведя несколько взвешиваний и измерений, обучающиеся приходят к выводу, что для приготовления раствора необходимо взять 5 г соли (все значения школьники вносили в таблицу, т. е. количество воды и массу соли). Далее они выясняют, что всего раствора должно быть 100 г. Поэтому в колбу надо налить ( $100 - 5 = 95$  г воды).

Учитель может спросить у учащихся, что в колбе? Конечно, школьники ответят, что это раствор. Учитель просит школьников записать определение, понятия раствор в тетрадь, а затем сравнить с определением в учебнике, указав страницу. Школьники сравнивают свое определение с определением содержания в учебнике и оценивают результаты своей работы.

Приготовление раствора необходимой концентрации занимает большое количество времени на уроке, но «изюминка» в том, что ученики, не зная, как рассчитать массу соли, приготавливают раствор, используя ареометр соли. В дальнейшем школьникам предстоит выяснить, какой существует более рациональный способ приготовления растворов и в этом поможет учитель, который не даст в готовом виде формулу для расчёта концентрации

раствора, а обучаемые на основе проделанного эксперимента выведут эту формулу, а затем проверят по учебнику её правильность.

Из курса физики школьники знают, что плотность воды равна 1 г/мл, поэтому умножив плотность на объём раствора находят, сколько в граммах должно получиться раствора. Из курса математики 5 класса они также знают, что 1 массовая доля – 100 %, поэтому смогут перевести 5 % в массовую долю 0,05.

Далее ученики записывают расчёты, с использованием формулы и алгоритм приготовления раствора.

1. Определяем массу соли, которую необходимо взять для приготовления раствора:  $m(\text{NaCl}) = 100 \text{ г} * 0,05 = 5 \text{ г}$ .

2. На весах взвешиваем 5 г соли.

3. Определяем массу воды:  $m(\text{H}_2\text{O}) = 100 \text{ г} - 5 \text{ г} = 95 \text{ г}$ .

4. В мерном цилиндре отмеряем 95 мл дистиллированной воды. Зная, что плотность воды равна 1 г/мл, 95 мл воды = 95 г воды.

5. Воду выливаем в колбу, насыпаем туда 5 г соли и перемешиваем стеклянной палочкой до полного растворения.

Таким образом, решение учебных задач обучающимися на уроке является важным шагом по переходу от традиционного обучения к задачному подходу. Следует отметить, что учитель предлагает обучающимся решать учебные задачи не на каждом уроке, а примерно 3–4 задачи в учебном году. В ходе практических, лабораторных работ, обучающиеся найдут общий способ (принцип) подхода ко многим конкретно-частным задачам определённого класса.

Рассмотрим другой пример на учебном предмете «Математика».

Тема урока: Площадь фигур.

Класс: 3, начальная школа.

Проведение данного урока предполагает применение опорных знаний/ понятий к данной теме: длина и ширина сторон фигуры, площадь. Понятие «площадь» уже введено как численная характеристика плоской геометрической фигуры, показывающая размер этой фигуры.

На предыдущих уроках математики обучающиеся во время практической работы пришли к выводу, что фигуру можно разбить на конечное множество единичных квадратов, где площадь равна числу квадратов. Дети вышли на уровень обобщения, который показывает способ фиксации нахождения площади прямоугольника по формуле.

Предлагаемый тип данного урока связан с открытием нового способа нахождения площади нестандартной фигуры. Мы рассматриваем данную учебную задачу как возможность открыть новое средство школьниками для дальнейшего обучения, то есть это задача формирующего характера: открыть способ нахождения площади нестандартной фигуры. Планируемый результат (для учащихся): выводят способ нахождения площади нестандартной (сложной) фигуры.

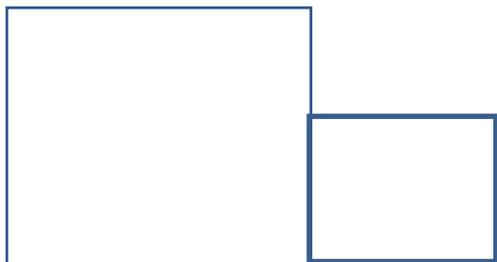
*Учебная задача формирующего характера: вычислить площадь фигуры.*

Работа выполняется в малых группах по 3–4 человека. При организации учебного процесса педагогу важно предоставить время младшим школьникам для максимального использования, в том числе на выдвижение различных гипотез и их обоснование.

Учителем дается карточка с изображением фигуры. Примечание – в представленном рисунке разделяющей черты между фигурами нет.

Как действуют школьники? Младшие школьники сначала планируют свою работу в группе и для этого предлагают варианты нахождения площади. Как минимум, они должны (но не факт, что это будет в каждой группе) сделать фиксацию найденного способа, то есть записать способ либо используя буквенные данные, либо числовые.

Выполняя работу, учащиеся могут дать название, например, фигура 1 и фигура 2; или фигура А и фигура Б. Могут быть другие варианты. Проблема, которую решают дети – как



используя знания по нахождению площади плоскостной фигуры ( $S = a * b$ ) вычислить площадь фигуры, которая не подходит под известный вариант нахождения. С заданиями на нахождение площади одной фигуры дети встречались на предыдущих уроках, а на данном уроке младшим школьникам надо догадаться, что данная фигура является сложной и то, что она состоит из двух разных плоскостных фигур.

Ход рассуждения школьников предьявляется на общем обсуждении при предьявлении полученных продуктов от каждой группы. В этом моменте работы важно педагогу увидеть, что все группы удержали учебную задачу и совсем не важно, что могут быть допущены ошибки при решении. «Ошибка – находка для педагога», – заявляет Л. В. Занков, описывая типические свойства методической системы. Значит, есть от чего оттолкнуться в процессе обучения, и, в принципе, это становится местом для своевременного исправления ошибок.

1 способ. Дети при решении выдвигают идею, что надо провести прямую линию, разделяющую две фигуры. Теперь получилось у них две фигуры, у которых можно найти отдельно площадь одной и другой фигуры. После этого все результаты найденных площадей объединить. Сложность у детей заключается в фиксации данного выражения с помощью формулы:  $S = S_1 + S_2$ . Отметим, что такого рода запись показывает формальный ответ на поставленную задачу. Этот момент является важным, но не показывает обобщенный способ по отношению к нахождению площади этой фигуры. Поэтому дальнейшие рассуждения учащихся состоят в том, что они должны двигаться дальше в пояснении идеи нахождения отдельных площадей фигур. Здесь дети находят  $S_1 - ?$  и  $S_2 - ?$  Для этого им необходимо обозначить стороны каждой фигуры. Итак, данный способ дети могут назвать по-разному, например «Объединение сумм площадей».

2 способ. Школьники в своей гипотезе выдвигают идею о том, что прямая черта разделяет фигуру на две. При этом одна фигура большая, а другая – маленькая. Они предлагают вторую фигуру достроить до большой первой фигуры. В этом случае дети обозначают каждую сторону фигуры и пытаются выявить важные данные, необходимые для решения: есть большая фигура с разными длинами сторон (длина  $a$ , ширина  $d$ , длина самой большой стороны –  $c$ ). Проблема, которую необходимо решить: как найти те стороны, которые у маленькой фигуры? Для этого длины маленькой фигуры обозначают другими буквами, например,  $b$ ,  $f$ . Вся работа по нахождению верхней (короткой) длины будет зафиксирована так:  $c - a = b$ . И так проходят дальнейшие рассуждения по отношению к неизвестным длинам сторон фигуры. Получается, что дети находят площадь «воображаемой» фигуры, которая располагается в верхнем правом углу. Запись будет показывать примерно такой вид формулы:  $S_2 = S - S_1$ . При этом нахождение каждой сумм будет подробно описано. Данный способ дети могут назвать по-разному, например «Разъединение сумм площадей», «Достраивание до большой фигуры».

В изучаемом разделе по нахождению площади может быть использовано множество предметных задач, в которых учащимся придется отрабатывать приобретенные способы работы и приобретать новые знания и навыки. Но наступает момент, когда учитель будет проверять – на сколько каждый ребенок «взял» данные способ. Это задания контролирующего характера. Их предназначение – выявить качество выполнения задания одним или несколькими способами. Ниже мы приводим такой вариант задания.

*Учебная задача контролирующего характера.* Планируемый результат: оценить использование известного обобщенного способа нахождения площади фигуры (сложной плоскостной).

Садовый участок Ольги Петровны занимает три сотки. Весной она решила засадить картофелем одну сотку земли, но ей очень хотелось сберечь два куста крыжовника, которые растут по одной стороне участка и огорожены декоративным заборчиком со стороны два метра. По центру этого же участка растет огромная ранетка, которая занимает площадь, где можно разместить четыре куста крыжовника. Какую площадь Ольга Петровна засадит картофелем?

Ход работы. Данная задача дается после того, как обучающиеся вспомнят необходимые термины и понятия, связанные с решением задачи, а также решат 1-2 задачи на нахождение площади фигур. Учитель организует педагогическую ситуацию, связанную с решением задачи. Обучающиеся объединяются в группы по 4 человека, высказывают собственные гипотезы и выбирают один из способов решения, который звучал в обсуждении. Результат работы каждая группа представляет всему классу. Важно педагогу организовать общее обсуждение предложенных способов решения.

Варианты решения.

### **1 способ**

Понимают форму участка. Учащиеся используют чертеж, размещают необходимые объекты (2 куста крыжовника, ранетка) на чертеже и высчитывают незаполненное растениями пространство, которое можно использовать под посадку картофеля.

1) Высчитывают занятое растениями пространство

2 кв.м. берем дважды и узнаем площадь земли, занятую под крыжовник.

$2 * 4 = 8$  кв. м площадь, занятая под крыжовник

$8 * 2 = 16$  кв. м (или  $4 * 4 = 16$  кв. м) площадь, занятая под ранетку

2) Определяют пространство для посадки картофеля

$100 - 16 - 8 = 76$  кв. м.

Ответ: 76 кв. м можно засадить картофелем.

### **2 способ**

1)  $100 : 10 = 10$  м – длина одной стороны участка

2) Если ограждение крыжовника занимает 2 метра, значит первая часть участка  $10 * 2 = 20$  кв. м.

$2 * 2 = 4$  кв. м – занято под один крыжовник

$4 * 2 = 8$  кв. м – занято под два крыжовника

$20 - 8 = 12$  кв. м – свободное пространство, не занятое крыжовником

3) Вторая часть участка  $100 - 20 = 80$  кв. м.

$80 - 4 * 4 = 64$  кв. м – свободное пространство, не занятое ранеткой

4)  $12 + 64 = 76$  кв. м не занято растениями

Ответ: 76 кв. м можно засадить картофелем.

### **3 способ**

1) Сотка – 100 кв. м.

2)  $100 - 2 * 2 * 2 = 92$  кв. м свободно место земли без крыжовника

3)  $92 - 4 * 4 = 76$  кв. м свободно место земли без крыжовника и ранетки

Ответ: 76 кв. м можно засадить картофелем.

Благодаря кропотливой работе проектной группы по внедрению задачного подхода в учебный процесс мы убедились, что впереди у педагогов существует хорошая перспектива по включению детей в активную жизненную позицию на решении задач предметного содержания. При этом младшие школьники получают уникальную возможность думать и получать осознанные знания на уроках.

### **Библиографические ссылки**

1. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство: связность разных форм действия / Деятельностный подход в образовании : монография. Кн. 1 / сост. В. А. Львовский. М. : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018. 360 с.
2. Львовский В. А. Уроки по новым ФГОС: задачный подход [Электронный ресурс] // Главная страница газеты «Первого сентября». 2013. № 20. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201302009> (дата обращения: 20.04.2021).
3. Баранников К. А., Вачкова С. Н., Львовский В. А. Модель развития сети школ. ФГОС: обновление содержания образования (серия). М. : Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2017. 56 с.

### **References**

1. El'konin B. D. Obrazovatel'noye prostranstvo: svyaznost' raznykh form deystviya / Deyatel'nostnyy podkhod v obrazovanii : monografiya. Kn. 1 / sost. V. A. L'vovskiy. M. : Nekommercheskoye partnerstvo "Avtorskiy Klub", 2018. 360 s.
2. L'vovskiy V. A. Uroki po novym FGOS: zadachnyy podkhod [Elektronnyy resurs] // Glavnaya stranitsa gazety "Pervogo sentyabrya". 2013. № 20. URL: <https://ps.1sept.ru/article.php?ID=201302009> (data obrashcheniya: 20.04.2021).
3. Barannikov K. A., Vachkova S. N., L'vovskiy V. A. Model' razvitiya seti shkol. FGOS: obnovleniye sodержaniya obrazovaniya (seriya). M. : Nekommercheskoye partnerstvo "Avtorskiy Klub", 2017. 56 s.

© Раицкая Г. В., Ковель М. И., 2021

УДК 37.031.1

## **МОДИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ РАЗРАБОТКИ ЗАДАНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА ФОРМИРОВАНИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

**Г. В. Раицкая**, кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующая кафедрой начального образования

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

*В статье представлено применение способа модификации, который позволяет в начальной школе начать формировать базовое умение, направленное на формирование финансовой грамотности.*

*Ключевые слова: финансовая грамотность, модификация заданий, младший школьник.*

## **MODIFICATION AS A WAY TO DEVELOP TASKS AIMED AT THE FORMATION OF FINANCIAL LITERACY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**G. V. Raitskaya**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Department of Primary Education

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

*The article presents the application of the modification method, which allows you to start forming a basic skill aimed at the formation of financial literacy in elementary school.*

*Keywords: financial literacy, task modification, junior school student.*

В последние годы в начальной школе стали проводить внеурочные занятия, направленные на формирование финансовой грамотности. Почему данная проблема стала актуальной на уровне начального общего образования? Ответ на вопрос можно найти в нормативных документах (см. приложение), в которых заявлена одна из главных задач – становление финансово грамотного населения, то есть формирование такой личности, которая бы самостоятельно принимала верные решения, в том числе и в плане финансовой грамотности.

Целью Государственной программы РФ «Развитие образования» (2018–2025 годы) от 26 декабря 2017 г. является – качество образования, которое характеризуется: сохранением лидирующих позиций РФ в международном исследовании качества обучения [1]. Качество исследуется, в том числе, с точки сформированности чтения и понимания текстов (PIRLS), а также в международном исследовании качества математического и естественнонаучного образования (TIMSS) повышением позиций РФ в международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). В рамках проекта Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности» впервые были разработаны подходы к оценке функциональной грамотности и получены данные об уровне функциональной грамотности школьников в странах мира [2].

Задачи поставлены каждой образовательной организации, так как школа является инструментом влияния на формирование качеств личности ребёнка, которые будут востребованы в ближайшей перспективе. Мы уверены, что если правильно воспитывать в младшем школьнике необходимые личные качества на достойных учебно-методических комплексах, то базовый результат проявится уже в начальной школе. Речь идет о возможности формирования функциональной грамотности младших школьников, где главной характеристикой каждой составляющей является способность действовать и взаимодействовать с окружающим миром, решая при этом разнообразные задачи. Возможные условия формирования функциональной грамотности в начальной школе описаны авторским коллективом под руководством Н. Ф. Виноградовой [3]. Одной из шести формирующихся грамотностей нас интересует в данной статье финансовая грамотность.

Подробнее остановимся на понятии финансовой грамотности. Определение понятия «финансовая грамотность» полно и целостно представлено в материалах международного сравнительного исследования PISA: «Финансовая грамотность представляет собой знание и понимание финансовых понятий и финансовых рисков, а также навыки, мотивацию и уверенность, необходимые для принятия эффективных решений в разнообразных финансовых ситуациях, способствующих улучшению финансового благополучия личности и общества, а также возможности участия в экономической жизни» [4].

Тремя составляющими финансовой грамотности являются: а) содержание (тематическое); б) познавательные процессы (умения и навыки); в) контексты (жизненные ситуации). Данные составляющие компонентов финансовой грамотности описаны в международных исследованиях и нами взяты без изменения, но с учетом младшего школьного возраста обучающихся [5]. Рассмотрим более подробно.

Содержание рассматривается как необходимое знание и понимание таких терминов, как деньги и операции с ними, планирование и управление финансами, риски и вознаграждения, финансовая среда. На наш взгляд, более доступным для понимания младшими школьниками становится работа с термином «деньги».

Второй составляющей финансовой грамотности является познавательная деятельность (умения, действия и стратегии): выявление и анализ информации, оценка проблемы, применение знаний. Для начальной школы базовыми становятся умения по выявлению и анализу информации при описании различных жизненных ситуаций, обращаясь к определенным финансовым задачам человека, включая тексты, введенные в иллюстрации, представленные в формате таблиц, рекламных призывов.

Контекст является третьим компонентом, который рассматривается как жизненная ситуация – образование и работа, дом и семья, личные траты, общество и гражданин. Младшему школьнику понятны ситуации, связанные с домом и семьей, связанные с конкретными расходами. В контекстах заданий встречаются покупки предметов домашнего обихода, продуктов, учёта расходов, планирования совместных мероприятий, решений о составлении бюджета и приоритетности расходов. Что касается личных трат, то это наиболее актуальные ситуации, включая вопросы, связанные покупками для личного пользования (отдых, развлечения). Контекст общество и гражданин практически не используется для обучающихся начальной школы, так как они не встречаются с такими ситуациями в жизни.

Эти перечисленные выше три составляющих финансовой грамотности и станут теми важными требованиями, которые необходимо предъявлять к заданиям, направленным на формирование финансовой грамотности. Это и будем называть характеристиками заданий, которые в международных исследованиях PISA, однако, отметим, что они рассчитаны на подростков.

Современные дети очень рано знакомятся с ролью денег в жизни человека, самостоятельно покупают товары, пользуются банковскими картами и мобильными приложениями,

что требует от них определенного уровня финансовой грамотности. Детей необходимо учить управлять этими деньгами, брать ответственность за свои решения, приучать к бережному отношению к деньгам, и тогда, став взрослыми, у них не будет ощущения, что «мама лучше знает, что купить на твою стипендию, зарплату...» Грамотность в сфере финансов, также, как и любая другая, воспитывается в течение продолжительного периода времени на основе принципа «от простого к сложному», в процессе многократного повторения и закрепления, направленного на практическое применение знаний и навыков. Формирование полезных привычек в сфере финансов, начиная с раннего возраста, поможет избежать многих ошибок по мере взросления и приобретения финансовой самостоятельности, а также заложит основу финансовой безопасности и благополучия на протяжении жизни.

Итак, учить детей финансовой грамотности необходимо, причем отметим, что сейчас, действительно, созданы учебно-методические комплексы, способствующие формированию у младших школьников этим умениям во внеурочной деятельности, начиная со второго класса.

Мы убеждены в том, что данное умение можно формировать у обучающихся не только во внеурочной, но и в урочной деятельности. Поэтому мы рассматриваем учебник математики как основной учебник, где, используя имеющиеся задания и если применить способ модификации, можно получить специальные задания, направленные на формирование базового уровня финансовой грамотности.

В данной статье мы используем результаты анализа учебников по математике авторов И. И. Аргинской и др. с точки зрения анализа заданий, которые можно модифицировать под поставленную задачу. [6] Отметим, что анализируемые нами учебники относятся к системе развивающего обучения Л. В. Занкова и достаточно сильно отличаются от традиционных учебников, которые не смогли заинтересовать автора статьи своим качеством и разнообразием содержания заданий.

Итак, у нас есть учебник по математике. Теперь мы должны определить в них характеристики к заданиям, которые можно модифицировать (доработать). Поэтому мы предположили, что базовый уровень в формировании финансовой грамотности будет достигнут учащимися как результат, если сами задания будут отвечать этим требованиям, причем на содержании, применимом для детей младшего школьного возраста.

Рассмотрим особенности работы с такими заданиями. Анализируя учебник «Математика» для 2 класса (часть 1, часть 2) мы выявили общее количество заданий в каждой части в соответствии с заявленными темами программы. Так, общее количество заданий составило – 565. В математических заданиях встречаются задания, где упоминаются монеты, совершаются покупки. Но в содержании учебника «Математика» не встретилось ни одно задание, которое можно отнести к задаче, направленной на формирование финансовой грамотности (далее – ФинГ). Поэтому нами определена только одна группа заданий, на содержании которых раскрыт авторский хороший задел. Такие задания есть в темах: «Масса и ее измерение», «Уравнение и их решение», «Составление и решение задачи», «Сложение и вычитание двузначных чисел», «Время и его измерение», «Умножение и деление», «Таблица умножения», «Трехзначные числа».

Именно такие задания нами модифицированы для того, чтобы они имели четкие основания для приближения их к заданиям, способствующим формированию финансовой грамотности. Целенаправленная работа педагога при использовании методических авторских рекомендаций позволит вывести второклассников на уровень, способствующий освоению базовых основ финансовой грамотности.

Выбор заданий основывается на наличии приближенных по характеру к математической грамотности, которые можно преобразовать в финансовую, а также могут происходить в реальной жизненной ситуации, к которым добавляется проблемная ситуация в контексте.

Возьмем одно из заданий для представления его с точки зрения формирования финансовой грамотности. Например, в теме «Масса и ее измерение»<sup>1</sup> рассмотрим задание № 26, стр. 13. Что может привлечь в задании? Однозначно, контекст – домашний и семейный, связанный с покупкой предметов домашнего обихода. Что нужно добавить, чтобы это задание стало отвечать нашим требованиям? Например, содержание темы, позволяющее производить действия с этими покупками – управление финансами. Из набора характеристик еще необходимо выделить познавательную деятельность – как применить финансовые знания и детские модели поведения, целесообразные для решения определенных задач в определенных условиях.

Основанием для выбора ряда предложенных заданий математического текста послужило то, что, в них уже содержится одна из характеристик по финансовой грамотности – контекст. Чтобы данные задания целиком отвечали критериям характеристик по финансовой грамотности, нужно добавить тематическое содержание: «Управление финансами» и один их видов познавательной деятельности: «Применение финансовых знаний и моделей поведения, целесообразных для решения определенных задач в определенных условиях».

На основе проведенного анализа конкретных заданий был выявлен набор характеристик, позволяющий использовать все данные для получения модифицированных заданий, направленных на формирование финансовой грамотности.

В теме «УРАВНЕНИЯ И ИХ РЕШЕНИЯ» возьмем для модификации задание № 100.

100

1) Реши задачу, составив уравнение.

У Миши было 37 руб. После покупки ручки у него осталось 5 руб. Сколько Миша заплатил за ручку?

Данное задание может быть включено в тему урока «Вычитание однозначного числа из двузначного без перехода через разрядную единицу». Задание решается математическим действием с применением неизвестного числа, то есть составляется уравнение. В данном случае, это математическое задание. Рассмотрим задание с целью изменить его и «достроить» до задания в новом формате. Данный математический текст уже содержит одну из характеристик по финансовой грамотности – личностный контекст (включает вопросы, связанные с потребительскими товарами и розничной торговлей). В этом случае мы понимаем, что непосредственно конкретному ребенку необходимо совершить такую покупку, то есть ситуация является жизненной и в такой ситуации может оказаться любой младший школьник. Анализируя данное задание, видим, что для характеристик задания по ФинГр может быть использована следующая информация: сюжет математического задания с выходными данными (герои задачи – реальные, предметы покупки – из жизни, предложенная ситуация – покупка в магазине). Одним из обязательных условий является настоящая реальная ситуация, где не могут быть использованы сказочные герои.

Задание можно модифицировать (видоизменить, не преобразуя внутренней сущности предмета) на основе добавления тематического содержания «деньги и операции с ними». В этом случае добавление является одним из приемов модификации заданий. Получается целостное модифицированное задание, в котором появляется второй вопрос: посмотрите на таблицу и скажите, что сможет купить Миша, если решит потратить 5 рублей? И третий вопрос: Достаточно ли денег Мише, если он захочет купить фломастеры?

<sup>1</sup> Учебник для 2 класса, часть 1.

			
2 руб.	5 руб.	5 руб.	20 руб.

Два вопроса вынуждают каждого обучающегося думать, отвечая на них. В первом случае необходимо сделать выбор между правильными покупками. При выполнении вычислений у ребенка получается стоимость ручки 28 рублей, но на рисунке данного предмета нет. Как он сможет распорядиться оставшимися пятью рублями? Какой выбор сделает? Если мы говорим о выборе, значит решение задачи имеет два варианта решения. При ответе на третий вопрос он должен еще раз осмыслить задачу и сравнить оставшуюся сумму и стоимость фломастеров. Таким образом, обязательным становится при решении задачи найти несколько способов решения.

В теме «Умножение и деление» рассмотрим задание № 313, тема урока «Запись решения задачи разными способами».

313

1) Составь задачу по краткой записи.

Яблок – 8 кг  
 Апельсинов – ?, на 5 кг больше  
 Мандаринов – ?, на 3 кг меньше

2) Как изменится краткая запись задачи, если поставить вопрос: «Сколько всего килограммов фруктов купили?»

Реши задачу с этим вопросом.

При анализе данного задания, можем сказать, что для характеристик задания по финансовой грамотности может быть использована только следующая информация: перечисленные предметы покупки- из реальной жизни. Обоснуем, почему задание можно отнести к ФинГр:

1. Данное математическое задание можно дополнить контекстом жизненной ситуации – домашний и семейный (включает финансовые вопросы, относящиеся к расходам, покупки продуктов).

2. Информация представлена в графической форме (краткая запись).

3. Можно модифицировать (видоизменить, не преобразуя внутренней сущности предмета) – добавить тематическое содержание: «Деньги и операции с ними», «Планирование и управление финансами» и вид познавательной деятельности: «Применение финансовых знаний и моделей поведения, целесообразных для решения определенных задач в определенных условиях».

Как может выглядеть модифицированное задание?

К новогоднему празднику мама делает покупки фруктов. Она решила отправиться в магазин. В таблице показана стоимость фруктов в магазине № 1 и в магазине № 2. Сосчитай сколько необходимо потратить денег в магазинах, вноси в таблицу.

Наименование фруктов	Магазин № 1	Магазин № 2
Яблоки (1 кг)	80 руб.	70 руб.
Апельсины (1 кг)	90 руб.	80 руб.
Мандарины (1 кг)	110 руб.	110 руб.
Всего		

Магазин № 1 находится рядом с домом, а до магазина № 2 необходимо добираться на маршрутном такси. Стоимость проезда на маршрутном такси туда и обратно обойдётся в 80 рублей. Где выгоднее приобрести фрукты?

В данной задаче ребенок должен произвести математические действия и это математика. Но главным в задаче не является стоимость покупки в разных магазинах. Здесь необходимо выполнить действие, связанное с определением выгоды. Поэтому ребенок самостоятельно достраивает вычисление по сравнению полученных сумм в каждом магазине. Есть еще скрытая проблема, которая заключается в учете траты денег на проезд. Ответ на вопрос: где выгоднее произвести покупку является сложным для второклассника, потому что он производит дополнительные вычислительные операции, связанные с поездкой, а потом опять возвращается к полученным суммам за покупку фруктов. Причем, данная задача ценна тем, что ребенок выполняет мыслительные операции, а не ходит непосредственно в настоящий магазин.

Тема «ТАБЛИЦА УМНОЖЕНИЯ»



Комментарий

Задание № 374, стр. 51 находится в теме раздела учебника «Таблица умножения», тема урока «Чтение и дополнение столбчатой диаграммы с неполной шкалой линейной диаграммы».

Анализируя данное задание, мы видим, что для характеристик задания по ФинГр может быть использована только следующая информация: предложенные предметы для покупки из реальной жизни.

Почему задание можно отнести к ФинГр:

1. Данное математическое задание можно дополнить контекстом реальной жизненной ситуации – личностный (включает вопросы, связанные с потребительскими товарами и розничной торговлей).
2. Информация представлена в нетекстовой форме (рисунок).
3. Можно модифицировать (видоизменить, не преобразуя внутренней сущности предмета) – добавить тематическое содержание: «Деньги и операции с ними», «Планирование и управление финансами» и вид познавательной деятельности: «Применение финансовых знаний и моделей поведения, целесообразных для решения определенных задач в определенных условиях».

Модифицированное задание на основе этого же рисунка.

Ребята второго класса были на экскурсии на кондитерской фабрике по производству конфет. Технолог производства рассказала детям о том, что выпускаются конфеты одинаковые по форме, но разные по наполнению: одни с темным шоколадом, другие с молочным. После экскурсии ребята зашли в магазин при кондитерской фабрике. Там продаются как готовые наборы шоколадных конфет по цене 250 рублей за набор, так и поштучно.

Наименование конфеты	Цена за штуку
Конфеты с темным шоколадом (в форме конуса с орешками)	22 руб.
Конфеты с темным шоколадом (в форме конуса политый шоколадом)	24 руб.
Конфеты с темным шоколадом (в форме кубика с цельным орехом)	25 руб.
Конфеты с темным шоколадом (в форме шара с кусочком мармелада)	23 руб.
Конфеты с темным шоколадом (в форме цилиндра с цельным орехом)	19 руб.
Конфеты с темным шоколадом (в форме широкого прямоугольника с орешками)	24 руб.
Конфеты с темным шоколадом (в форме узкого прямоугольника политый шоколадом)	21 руб.
Конфеты с молочным шоколадом ( в форме кубика с кусочком мармелада)	23 руб.
Конфеты с молочным шоколадом (в форме шара с кусочком мармелада)	21 руб.
Конфеты с молочным шоколадом (в форме цилиндра с кусочком мармелада)	18 руб.

Как выгоднее купить набор шоколадных конфет в магазине при кондитерской фабрике на всех 27 детей второго класса, если есть конфеты одинаковые по цене и наполнению?

В данном модифицированном задании высчитывается выгода, происходит работа с таким понятием как «розничная продажа». Таким образом, выполняя математические действия младший школьник научается понимать термин «выгодная покупка».

В данной статье мы привели способ модификации заданий, построенных на математическом содержании и несколько вариантов их обоснования. Многолетний анализ практической работы учителей начальных классов, реализующих работу по формированию финансовой грамотности во внеурочной деятельности, подтверждает нашу гипотезу о возможности использования специально подобранных задач для младших школьников. За счет задач такого вида можно включать в урочную деятельность детей в активную позицию при их решении, давать возможность вступать в коммуникации, связанные с решением финансовых ситуаций, а также постигать основы формирования финансовой грамотности в соответствии с возрастом младших школьников на основе модифицированных задач.

### Библиографические ссылки

1. Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс] : Постановление от 26 декабря 2017 года № 1642 (с изм. на 19 мая 2021 года). URL: <http://docs.cntd.ru/document/556183093> (дата обращения: 20.04.2021).
2. Басюк В. С., Ковалёва Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 13–33.
3. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. С. 16–17.
4. Ковалёва Г. С. Финансовая грамотность как составляющая функциональной грамотности: международный контекст // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 2 (37). С. 31–43.
5. Ковалёва Г. С., Рутковская Е. Л., Половникова А. В. Финансовая грамотность российских учащихся: состояние и динамика изменений (по результатам исследования PISA-2015) // Педагогические измерения. 2017. № 2. С. 14–21.
6. Раицкая Г. В., Нечаева Н. В. Формирование финансовой грамотности младших школьников // Начальная школа: практики разработки заданий, направленных на формирование компонентов функциональной грамотности (электронное методическое пособие). Красноярск : КК ИПК, 2020. 180 с.

## References

1. Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii “Razvitiye obrazovaniya” [Elektronnyy resurs] : Postanovleniye ot 26 dekabrya 2017 goda № 1642 (s izm. na 19 maya 2021 goda). URL: <http://docs.cntd.ru/document/556183093> (data obrashcheniya: 20.04.2021).
2. Basyuk V. S., Kovalëva G. S. Innovatsionnyy proyekt Ministerstva prosveshcheniya “Monitoring formirovaniya funktsional’noy gramotnosti” : osnovnyye napravleniya i pervyye rezul’taty // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 13–33.
3. Vinogradova N. F., Kochurova E. E., Kuznetsova M. I. i dr. Funktsional’naya gramotnost’ mladshogo shkol’nika: kniga dlya uchitelya / pod red. N. F. Vinogradovoy. M. : Rossiyskiy uchebnyk : Ventana-Graf, 2018. S. 16–17.
4. Kovalëva G. S. Finansovaya gramotnost’ kak sostavlyayushchaya funktsional’noy gramotnosti: mezhdunarodnyy kontekst // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 2 (37). S. 31–43.
5. Kovalëva G. S., Rutkovskaya E. L., Polovnikova A. V. Finansovaya gramotnost’ rossiyskikh uchashchikhsya: sostoyaniye i dinamika izmeneniy (po rezul’tatam issledovaniya PISA-2015) // Pedagogicheskiye izmereniya. 2017. № 2. S. 14–21.
6. Raitskaya G. V., Nechayeva N. V. Formirovaniye finansovoy gramotnosti mladshikh shkol’nikov // Nachal’naya shkola: praktiki razrabotki zadaniy, napravlennykh na formirovaniye komponentov funktsional’noy gramotnosti (elektronnoye metodicheskoye posobiye). Krasnoyarsk : KK IPK, 2020. 180 s.

© Раицкая Г. В., 2021

УДК 37.014

**ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
С УЧЕТОМ СПЕЦИФИКИ ПРИЕНИСЕЙСКОГО РЕГИОНА  
(на примере креативного мышления и математической грамотности)\***

**А. В. Фирер\*, Н. В. Басалаева**

Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета  
Российская Федерация, 662544, г. Лесосибирск, ул. Победы, 42  
E-mail: \*fivr@yandex.ru

*В настоящее время в связи со сменой образовательной парадигмы актуальна проблема формирования функциональной грамотности обучающихся. Приводятся примеры авторских заданий, направленных на формирование креативного мышления и математической грамотности с учетом региональной специфики Приенисейской Сибири.*

*Ключевые слова: функциональная грамотность, креативное мышление, математическая грамотность, задачи с региональным содержанием.*

**FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS TAKING  
INTO ACCOUNT THE SPECIFICS OF THE YENISEI REGION  
(on the example of creative thinking and mathematical literacy)**

**A. V. Firer\*, N. V. Basalaeva**

Lesosibirsk Pedagogical Institute – branch of the Siberian Federal University  
Lesosibirsk, Russian Federation  
E-mail: \*fivr@yandex.ru

*Currently, in connection with the change of the educational paradigm, the problem of forming the functional literacy of students is relevant. Examples of author's tasks aimed at the formation of creative thinking and mathematical literacy, taking into account the regional specifics of the Priesnisei Siberia, are given.*

*Keywords: functional literacy, creative thinking, mathematical literacy, tasks with regional content.*

Функциональная грамотность в сфере образования становится одной из главных тем для обсуждения на всех уровнях: в Министерстве просвещения, в Совете по науке и образованию, в образовательных организациях. Так, одним из показателей национального проекта «Образование» [1] является вхождение Российской Федерации по качеству общего образования в топ 10 стран. В связи с этим формирование функциональной грамотности обучающихся приобретает глобальный характер. В Российской Федерации по заказу Министерства Просвещения сотрудниками ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» совместно с партнерами реализуется проект «Мониторинг формирования финансовой грамотности» [2] основной целью которого является создание доступного

---

\* Статья подготовлена за счет средств гранта, предоставленного РФФИ, Правительством Красноярского края и Краевым фондом науки: проект № 20-413-242904 «Разработка модели формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации».

Национального инструментария для методической поддержки процесса формирования функциональной грамотности обучающихся ступени основного общего образования.

В международном сопоставительном исследовании функциональной грамотности PISA-2022 помимо основных компонентов функциональной грамотности, в число которых входит математическая грамотность (основное направление исследования в 2022 году), планируется провести анализ сформированности креативного мышления 15-летних учащихся [3]. В связи с этим в дальнейшем изложении подробнее остановимся на указанных компонентах.

В рамках нашего исследования, вслед за концептуальными положениями PISA, под креативным мышлением будем понимать способность продуктивно участвовать в процессе выработки, оценки и совершенствовании идей, направленных на получение оригинальных и результативных решений, нового знания, яркого выражения воображения [4].

PISA основывается на «четырёхмерной» модели креативности, разработанной в 2009 году Джеймсом К. Кауфманом и Рональдом Бегетто, в которой выделены 4 уровня креативности [5]: мини-креативность (mini-C) – открытия на уровне личности, это личностно-значимые интерпретации переживаний, действий и прозрений; маленькая креативность (little-C) – повседневное решение проблем и творческое выражение; про-креативность (Pro-C) – профессиональная или профессионально-творческая реализация, эксперты в своей области знаний, но не обязательно достигли великих достижений; большая креативность (Big-C) – экстраординарные открытия, выдающиеся открытия в определённой области, чаще всего значимость которого трудно недооценить. В исследованиях PISA креативность понимается как little-C («малая креативность»). В исследованиях PISA учитывается тот факт, что существуют значимые различия при решении творческих задач в трех областях: в области вербального выражения, художественного выражения и в области разрешения проблем (социальных, естественнонаучных, математических) [6].

В связи с этим для исследования креативного мышления выделяются следующие группы заданий:

– задания, требующие использования художественных средств – словесных и изобразительных («задания на вербальное самовыражение» и «задания на визуальное самовыражение»);

– задания на разрешение проблем – социальных и научных.

Модель оценки креативного мышления включает два основных компонента:

– тематический, в котором выделяются содержательные области, используемые при конструировании измерительных материалов;

– компетентностный, определяющий мыслительные процессы, используемые при разработке заданий.

Под математической грамотностью понимается «способность индивидуума математически рассуждать, формулировать, применять, интерпретировать математику для решения проблем в различных контекстах реального мира» [7, с. 7].

При решении заданий на математическую грамотность нужно использовать знания для поиска решений в ситуациях, с которыми обучающийся может встретиться в реальной жизни уже сегодня или в ближайшем будущем. Это могут быть ситуации взаимодействия с друзьями и близкими, ситуации, связанные со здоровьем, учебой, финансами, проверкой достоверности информации, и многие другие. После описания ситуации в задании предлагается решить от двух до четырех заданий (вопросов).

В рамках реализации проекта «Разработка модели формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации» разработан комплекс заданий, направленных на формирование креативного мышления и математической грамотности с учетом региональной специфики Приенисейской Сибири. В качестве примера проиллюстрируем два комплексных задания.

Комплексное задание «Красноярские столбы» (направлено на формирование креативного мышления).

Прочитайте текст и выполните задания 1–2.

Красноярские Столбы!

Одним из самых известных и красивых мест Красноярска является заповедник «Столбы». Сюда круглый год приезжают сотни туристов, желающих полюбоваться этим чудом природы, а также испытать себя, свою смелость и силу воли на удивительных, причудливых скалах. Природный комплекс «Столбы» расположен в северо-западной части Восточного Саяна и окружен несколькими реками – правыми притоками Енисея – Базаихой, Манной, большой Слизневой и Лалетиной.

Почти все скалы национального парка имеют имена. Поименованы также некоторые отдельные камни и фрагменты (части) скал. Всего скал-останцев в национальном парке «Красноярские Столбы» более 100 высотой до 90 метров. За внешний вид или местонахождение люди дали им имена: Перья, Львиные ворота, Дикарь, Крепость, Гриф, Монах, Каин и Авель, Грешник, Митра, Воробушки, Ермак, Сторожевой, Китайская стенка. Есть даже целая «семья»: Бабка, Внучка, Дед, Прадед и Внук, Близнецы и др. Также по всему нацпарку рассыпаны огромные валуны, вызывающие большой интерес у любителей «хитрушек» (боулдеринг). Слоник – самый известный из них.

Непосредственно заповедником «Столбы» стали в 1925 году, когда красноярцы, возмущенные варварским разрушением утесов в строительных целях, выразили свой энергичный протест и решили спасти родные скалы. О происхождении «Столбов» существует много мифов и легенд, противоречивых мнений и исследований. До сих пор никто не смог дать ответа на вопрос, как же появились среди тайги эти молчаливые исполины, поражающие своим размахом и формой.

Вы можете внести свой вклад в разгадку этого таинственного явления, выполнив следующие задания.

Проявите воображение! Успехов!

1. Составьте и запишите не менее четырёх разных исследовательских вопросов, поиски ответа на которые позволят приблизиться к разгадке, наметить область, в которой нужно будет «дальше копать», а может быть даже помогут понять причины этого таинственного явления.

Постарайтесь предложить интересные и необычные вопросы – такие, которые придут в голову не каждому.

Исследовательский вопрос 1.

Исследовательский вопрос 2.

Исследовательский вопрос 3.

Исследовательский вопрос 4.

2. Какую версию о происхождении Красноярских Столбов вы бы стали проверять в первую очередь? Обычно приоритет отдаётся научным версиям, из них – наиболее правдоподобным, а также таким, проверка которых требует меньше усилий. Оцените идеи, представленные ниже (табл. 1). Выберите версию, которую вы бы стали проверять в первую очередь.

Таблица 1

**Версии о происхождении Красноярских Столбов**

1	Учёные говорят о том, что эти скалы образовались миллионы лет назад из проступивших из-под земли сиенитовых пород. Далее ветра, дожди, снега, образование и расширение трещин, ниш, козырьков, пещер придали «Столбам» такие удивительные формы. За свой внешний вид многие скалы получили отдельные имена. Так «Дедом» зовется утес, похожий на голову седобородого старца, «Перья» соответственно напоминают гигантские перья птицы, которые она обронила во время полета. «Близнецы» – это две скалы, удивительно похожие друг на друга. По тому же принципу названы и остальные «столбы» – «Львиные ворота», «Рукавицы», «Гриф», «Большой беркут» и т. д.
---	---

2	Древние сибирские легенды по-своему трактуют происхождение этих каменных великанов. Давным-давно в Сибири правил своенравный царь-колдун Енисей, и было у него много дочерей, самых же любимых звали Базаиха и Лалетина. Когда пришло время выдавать дочерей замуж, Енисей созвал царевичей. Сначала замуж должна была выйти Базаиха, а затем Лалетина. Первым в сопровождении огромной свиты прибыл прекрасный князь Такмак, а потому суженой его стала сварливая и капризная Базаиха. Однако приглянулась Такмаку Лалетина, тихая и спокойная девушка, которая и сама кидала ему ласковые взгляды. Тогда Такмак осмелился просить у Енисея руки именно Лалетины. Рассердился колдун на то, что кто-то посмел перечить его воле, и превратил князя Такмака и всех его богатырей в каменные столбы, а дочек в речки, которые вечно будут течь около этих столбов
3	Учёные говорят, что зародились они 500 млн лет назад, когда поднимающаяся из недр земли магма внедрилась в глубь осадочных пород, выстилающих дно древнего моря, и застыла. Позже территория претерпела подъём, море ушло, и в течение миллионов лет ветер, холод, вода и солнце искусно шлифовали природные изваяния, доводя их до совершенства. На скальных кручах и уступах появились мхи и лишайники, травы и деревья. Последние 50–60 тысячелетий скалы пребывают в неизменной форме
4	Недавно исследователь древних цивилизаций Андрей Худоногов решил доказать, что их сотворили древние люди, и в подтверждение своей теории собрал около 2 тыс. фотографий. На снимках изображены, по его словам, следы спаек и швов на камнях. Особенно его смущают «Львиные ворота» – громадная вертикальная скала, рядом с ней стоит другая, наклонённая внутрь, а между ними зажат барабанообразный камень. Он уверен, что происхождение не может быть природным, и пытается доказать свою версию
5	По мнению ученых, столбы образовались более четырехсот миллионов лет назад. Вулканическая раскаленная масса, прорываясь вверх из глубин земли, не смогла прорвать земную кору. Она приподняла кору и застыла в образовавшихся трещинах. Так, и появились, близ Енисея возвышения с известковыми и песчаными породами вверху. Дожди и талые воды, по истечении времени, уничтожили верхний пласт почвы. Активные восточные Саяны поднимали глыбы и выдавливали их на поверхность. Теперь среди макушек елей Сибири виднеются каменные исполины

Комплексное задание «Научный сотрудник» (направлено на формирование математической грамотности).

Прочитайте текст и выполните задания 1–2.

Александр Васильевич является научным сотрудником Национального парка «Красноярские столбы» – удивительного по красоте и разнообразию старейшей особо охраняемой природной зоны России. Национальный парк находится в области умеренного климатического пояса на стыке Западно-Сибирской и Восточно-Сибирской климатических областей. За все время метеонаблюдений в Национальном парке зарегистрированы абсолютный температурный максимум 31,6 °С, и абсолютный минимум – минус 44,9 °С.

Александр Васильевичу было поручено подобрать интересную информацию о Национальном парке «Красноярские столбы» для размещения на информационных стендах, расположенных вдоль экотропы – популярного туристического маршрута парка.

1. На первом стенде Александр Васильевич решил поместить информацию о климатических особенностях национального парка. В качестве интересного факта он решил сравнить температурные перепады в национальном парке и пустыне Сахара. Сахара – самая крупная жаркая пустыня в мире. А вообще из всех пустынь она стоит на втором месте по площади, уступая пальму первенства Антарктической пустыне. Самая низкая температура воздуха, зафиксированная в пустыне Сахара, равна –5 °С, а самая высокая равна 55,4 °С.

Определите, где максимальный годовой перепад температуры воздуха больше – в пустыне Сахара или в Национальном парке «Красноярские столбы» и нас сколько градусов?

2. На втором стенде Александр Васильевич решил поместить информацию о деревьях, растущих на территории нацпарка «Красноярские столбы».

Территория национального парка приблизительно на 98 % занята лесами, 50 % – это темнохвойная тайга смешанного состава. Деревья имеют разную продолжительность жизни. Самые долгожители – кедр и лиственница. Средняя продолжительность их жизни составляет 500 лет! Продолжительность жизни берёзы составляет 30 % от средней продолжительности жизни кедра. Возраст сосны и ели составляет 60 % от возраста лиственницы, а возраст пихты составляет 50 % от возраста сосны. Средняя продолжительность жизни осины составляет 20 % возраста кедра.

Найдите среднюю продолжительность жизни деревьев, растущих на территории национального парка «Красноярские столбы», заполнив таблицу (табл. 2).

Таблица 2

**Средняя продолжительность жизни деревьев**

Название дерева	Продолжительность жизни, лет
Лиственница	
Кедр	
Береза	
Ель	
Осина	
Пихта	
Сосна	

При выполнении заданий целесообразно предложить обучающимся дополнительные источники информации в виде интернет-ресурсов. Например, для перечисленных заданий можно использовать официальный сайт Национального парка «Красноярские столбы» [8].

Задания, в содержательную основу которых входит региональный компонент, в нашем исследовании – специфика Приенисейской Сибири, позволяют в процессе формирования функциональной грамотности опереться на субъектный опыт обучающихся, повысить их мотивацию и сформировать территориальную идентичность.

**Библиографические ссылки**

1. Проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности» [Электронный ресурс]. URL: <http://skiv.instrao.ru/content/board1/> (дата обращения: 29.04.2021).

2. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/UcBJ5> (дата обращения: 29.04.2021).

3. PISA [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/UcBKG> (дата обращения: 29.04.2021).

4. Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA-2021 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf> (дата обращения: 29.04.2021).

5. Kaufman J. C., Beghetto R. A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity // Review of General Psychology. 2009. Vol. 13. Pp. 1–12.

6. Chen, C., Himsel, A., Kasof, J., Greenberger, E., Dmitrieva, J. “Boundless creativity: evidence for the domain generality of individual differences in creativity”// The Journal of Creative Behavior. 2006. Vol. 40/3. Pp. 179–199.

7. OECD (2018), PISA 2021 Mathematics Framework (Second Draft), PISA, OECD Publishing, Stockholm. P. 95.

8. Национальный парк «Красноярские столбы» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zapovednik-stolby.ru/about/> (дата обращения: 29.04.2021).

### References

1. Proekt “Monitoring formirovaniya funktsional’noy gramotnosti” [Electronic resource]. Available at: <http://skiv.instrao.ru/content/board1/> (accessed: 29.04.2021).
2. Pasport natsional’nogo proekta “Obrazovanie” [Electronic resource]. Available at: <https://clck.ru/UcBJ5> (accessed: 29.04.2021).
3. PISA [Electronic resource]. Available at: <https://clck.ru/UcBKG> (accessed: 29.04.2021).
4. Framework for the Assessment of Creative Thinking in PISA-2021 [Electronic resource]. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-Creative-Thinking-Framework.pdf> (accessed: 29.04.2021).
5. Kaufman J. C., Beghetto R. A. Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity // Review of General Psychology. 2009. Vol. 13, pp. 1–12.
6. Chen C., Himsel A., Kasof J., Greenberger E., Dmitrieva, J. “Boundless creativity: evidence for the domain generality of individual differences in creativity” // The Journal of Creative Behavior. 2006. Vol. 40/3. pp. 179–199.
7. OECD (2018), PISA 2021 Mathematics Framework (Second Draft), PISA, OECD Publishing, Stockholm, p. 95.
8. Natsional’nyy park “Krasnoyarskie stolby”. Available at: <https://www.zapovednik-stolby.ru/about/> (accessed: 29.04.2021).

© Фирер А. В., Басалаева Н. В., 2021.

УДК 372.853

## **ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ В СТАРШИХ КЛАССАХ**

**К. В. Цугунова**, учитель

Филиал Брянского государственного университета им. акад. И. Г. Петровского в г. Новозыбкове  
Российская Федерация. 243040, Брянская область, г. Новозыбков,  
ул. Красногвардейская, д. 25 (корпус № 1)  
E-mail: \*ksenia07021998@mail.ru

*Работа затрагивает тему применения интерактивных технологий обучения на уроках физики в старших классах. Особое внимание уделяем применению интерактивных технологий при организации дистанционной форме обучения.*

*Ключевые слова: интерактивные технологии, дифференцированное обучение физике, интерактивные плакаты, онлайн-доски.*

## **APPLICATION OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES IN LEARNING IN PHYSICS LESSONS IN THE HIGH SCHOOL**

**K. V. Tsuginova**, teacher

Branch of the Bryansk State University named after acad. I. G. Petrovsky in Novozybkov  
Novozybkov, Russian Federation  
E-mail: \*ksenia07021998@mail.ru

*The work touches upon the topic of using interactive teaching technologies in physics lessons in high school. We pay special attention to the use of interactive technologies in the organization of distance learning.*

*Keywords: interactive technologies, differentiated teaching in physics, interactive posters, online whiteboards.*

Происходящий в мире, а также нашей стране прогресс невозможно не заметить. Один из самых важных это научно-технический прогресс – поступательное развитие техники, науки и производства. Он затрагивает социальную, политическую, экономическую сферы жизни, не обходя стороной, конечно же, и сферу образования.

Нужно понимать, что сегодняшний выпускник школы или университета для того, чтобы благополучно устроить свою дальнейшую жизнь должен уметь адаптироваться к любым жизненным ситуациям, критически мыслить, грамотно работать с полученной информацией, а также новыми программами и оборудованием, быть успешным и коммуникабельным. Из этого следует, что добиться успеха могут те, кого научили, как использовать различные источники с информацией для самообразования. В современной обстановке главным результатом обучения является личность, способная творчески мыслить, а также применять полученные знания в жизни [1; 2]. Конечно же такая личность может быть воспитана только тем учителем, который способен творчески организовывать свою деятельность, развивать интерес учеников к процессу обучения. Он должен быть способен использовать в своей деятельности современные методы воспитания и обучения, а также применять передовые новшества науки и стремиться к самосовершенствованию и саморазвитию [3; 4].

Если говорить о интерактивных технологиях, то это технологии за счет которых обучение происходит во взаимодействии не только всех учащихся, но и педагога. Период дистанционного обучения показал, что на сегодняшний день большинство учителей не способны применять интерактивные технологии в учебно-воспитательном процессе. Однако преподаватель должен организовывать педагогическую деятельность так, чтобы ученик не просто теоретически воспринимал информацию, а мог бы и сам активно мыслить, добывая нужную ему информацию при использовании различных источников с передовыми достижениями науки. Ученик должен быть открыт для всего нового. Личность ученика должна быть всегда в центре внимания педагога. На первом месте сферы образования нашей страны остается получение качественного образования. Инновационные технологии в образовании должны стать вполне обыденной частью учебного процесса [5; 6].

В рамках дистанционного обучения в период с 9 ноября по 18 ноября 2020 г. занятия по физике в СОШ № 6 г. Новозыбкова проходили в онлайн-режиме на электронных досках Idroo/ Miro (рис. 1), где не только педагог мог визуально представлять теорию и практический материал для учащихся, но и ученики могли «выходить» к доске для совместного или индивидуального решения задач.

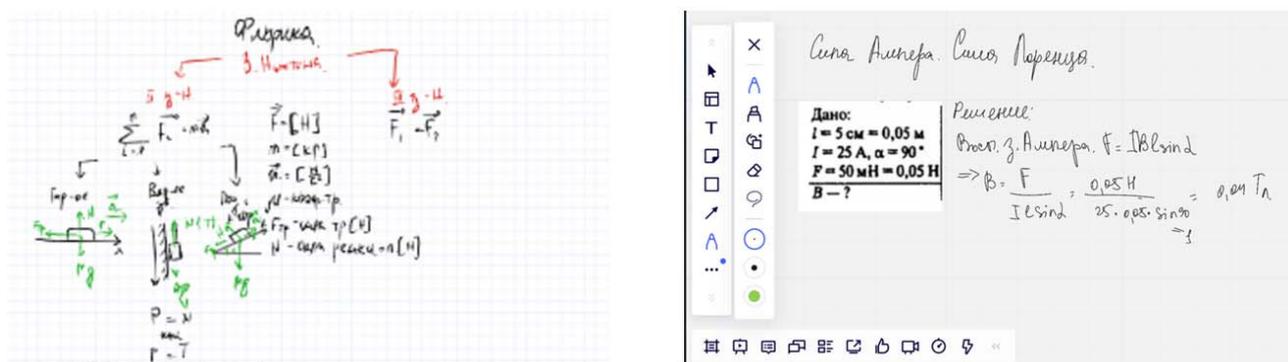


Рис. 1. Онлайн-доски при дистанционной форме обучения физике

Голосовое сообщение осуществлялось с помощью платформы Skype, где заранее была создана группа, включающая всех обучающихся. Теоретический материал и практические задания на онлайн-доске готовились заранее: два блока теории (для профильного уровня и базового) и четыре блока практических задач (для слабого и сильного базовых уровней, для слабого и сильного профильного уровней). Во время занятия весь теоретический материал комментировался педагогом, при этом не тратилось время на его написание, готовые записи учащиеся могли конспектировать с одновременным прослушиванием объяснений учителя. При переходе к практической части, которая также была подготовлена на доске заранее, как минимум 10 учеников одновременно могло решаться на доске задачи различных уровней, обычная школьная доска такого не могла бы позволить.

Во время дистанционного обучения урок сократился до 30 минут, поэтому возникла необходимость достаточно быстрого проведения контроля знаний, а так же закрепления материала, в решении этих вопросов помогли такие ресурсы как Российская электронная школа (РЭШ), Московская электронная школа (МЭШ). Данные ресурсы и многие другие активно использовались при проведении и очных занятий, гиперссылки/ qr коды (рис. 2) на ресурсы прикреплялись на интерактивный плакат/ ленту, данные ленты и плакаты использовались вместо привычных и не совсем уже удобных презентаций.

Интерактивные плакаты (рис. 3) составлялись для каждого урока, их представление учащимся осуществлялась посредством демонстрации экрана через Skype, далее данные ин-

терактивные плакаты как дополнительные пособия для повторения материала отправлялись в общую группу с учащимися после онлайн-урока.



Рис. 2. Гиперссылки и QR-код на уроках физики

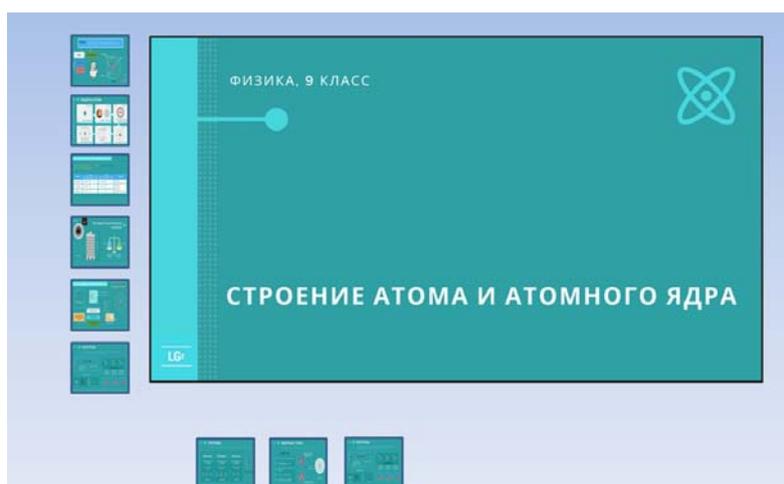


Рис. 3. Интерактивный плакат на уроке физики

Особенность интерактивных плакатов состоит в том, что вся необходимая информация визуализируется на основе одного изображения, которое заполнено прикрепленными ссылками и мультимедийными объектами. Данный способ визуализации информации особенно удобен педагогу, если ему необходимо во время объяснения материала часто и быстро не прерывая логичность выступления «переключаться» с одной информации на другую, обычная презентация потребовала бы перелистывание слайдов для перехода к нужному фрагменту, в то время как при использовании интерактивного плаката, достаточно просто нажать «горячую точку» на изображении, и вы сразу перейдете на необходимую вам страницу/ слайд.

Использование интерактивных технологий при обучении дает возможность педагогу акцентировать свое внимание на работе с различными категориями обучающихся.

Причины, позволяющие считать данный подход при обучении наиболее продуктивным:

- активность и работоспособность учащихся повышается;
- качество знаний становится лучше;
- мотивация к обучению возрастает.

Использовать интерактивные технологии можно на любом этапе урока, при изучении любой темы и раздела.

Школа сегодня стремительно меняется, старается идти в ногу со временем. Главное же изменение в обществе, влияющее и на ситуацию в образовании – это ускорение темпов развития. А значит, школа должна готовить своих учеников к жизни. Поэтому сегодня важно не столько давать ребенку как можно больший багаж знаний, а обеспечивать его общекультурное, личностное и познавательное развитие, вооружить таким важным умением, как умение учиться [7; 8]. По сути, это и есть главная задача федеральных государственных образовательных стандартов, которые призваны реализовать развивающий потенциал образования. Школа призвана развивать способности ребенка, научить его реализовать себя в новых социально-экономических условиях, уметь применять свои знания в различных жизненных ситуациях.

На наш взгляд, такой эффективный педагогический инструментарий есть – интерактивные технологии, которые способствуют повышению мотивации детей к самостоятельному и осознанному учению, создает условия для открытия ребенком секретов своей успешной учебы, позволяет системно формировать универсальные учебные действия, повысить качество образования в соответствии с новыми целями и задачами, поставленными ФГОС СОО.

Исходя из изложенного и проанализированного материала, стоит отметить, что благодаря инновационным технологиям осуществляется эффективная передача опыта учителей и даже целых педагогических коллективов, что процесс обучения становится более полным, а также более насыщенным. При пересечении предметных областей естественных наук такая интеграция просто необходима для формирования целостного мировоззрения и мировосприятия.

### **Библиографические ссылки**

1. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция).
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования (стандарты второго поколения) / Рос. акад. наук ; Рос. акад. образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М. : Просвещение, 2011. 79 с.
3. Чуланова Н. А. Актуальность формирования метапредметных компетенций в условиях реализации новых образовательных стандартов. 2012, № 5. С. 81–86.
4. Чуланова Н. А. Практическая составляющая модели развития познавательных универсальных учебных действий. 2013, № 10. С. 89–95.
5. Шаронова Н. В. Методика составления и проверки выполнения заданий мировоззренческого характера для учащихся 9 класса. М. : Прометей, 1993. С. 10–23.
6. Шаронова Н. В. Методика формирования научного мировоззрения учащихся при обучении физике : учеб. пособие по спецкурсу для студентов педвузов. М. : МП «МАР», 1994. 183 с.
7. Шаронова Н. В. Теоретические основы и реализация методологического компонента методической подготовки учителя физики : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 460 с.
8. Шаронова Н. В., Щербаков Р. Н. Формирование мировоззрения при обучении физике. 1988. № 7. С. 42–42.

### **References**

1. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii : feder. zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (poslednyaya redaktsiya).
2. Fundamental'noye yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya (standarty vtorogo pokoleniya) / Ros. akad. nauk ; Ros. akad. obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M. : Prosveshcheniye, 2011. 79 s.

3. Chulanova N. A. Aktual'nost' formirovaniya metapredmetnykh kompetentsiy v usloviyakh realizatsii novykh obrazovatel'nykh standartov. 2012, № 5. S. 81–86.
4. Chulanova N. A. Prakticheskaya sostavlyayushchaya modeli razvitiya poznavatel'nykh universal'nykh uchebnykh deystviy. 2013, № 10. S. 89–95.
5. Sharonova N. V. Metodika sostavleniya i proverki vypolneniya zadaniy mirovozzrencheskogo kharaktera dlya uchashchikhsya 9 klassa. M. : Prometey, 1993. S. 10–23.
6. Sharonova N. V. Metodika formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya uchashchikhsya pri obuchenii fizike : ucheb. posobiye po spetskursu dlya studentov pedvuzov. M. : MP "MAP", 1994. 183 s.
7. Sharonova N. V. Teoreticheskiye osnovy i realizatsiya metodologicheskogo komponenta metodicheskoy podgotovki uchitelya fiziki : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997. 460 s.
8. Sharonova N. V., Shcherbakov R. N. Formirovaniye mirovozzreniya pri obuchenii fizike. 1988. № 7. S. 42–42.

© Цугунова К. В., 2021



# СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ



УДК 316.6

## ВЛИЯНИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ЧЕЛОВЕКА НА СТРАТЕГИИ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТЕ

**И. В. Гудовский**

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

*В статье взаимосвязь рефлексивности и стратегий поведения в конфликте. Представлен анализ понятия рефлексивности, рассмотрены стратегии поведения в конфликте.*

*Ключевые слова: рефлексивность, конфликт, стратегии поведения.*

## INFLUENCE OF HUMAN REFLEXIVITY ON CONFLICT BEHAVIOR STRATEGIES

**I. V. Gudovsky**

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

*The article deals with the relationship between reflexivity and strategies of behavior in a conflict. The analysis of the concept of reflexivity is presented, strategies of behavior in the conflict are considered.*

*Keywords: reflexivity, conflict, behavior strategies*

Одним из первых исследований феномена личностной рефлексии в отечественной психологии было исследование Н. И. Гуткиной и под ним понималась «рефлексия в области самосознания человека, то есть исследование человеком собственного самосознания». Автором указывается, что к личностной рефлексии относятся область аффективно – потребности сферы и «Я» человека [8].

Еще одно представление о личностной рефлексии было сформулировано в трудах Н. Г. Алексева [2] и И. Н. Семенова [13] как представление о личностно-интеллектуальном рефлексивном уровне модели дискурсивного мышления. Экспериментальные исследования личностно-интеллектуального плана рефлексии были посвящены работы И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, С. Ю. Степанова. При этом оба исследования относили личностную рефлексии к особенностям мыслительного процесса. В рамках этого же подхода в работах И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова, С. Ю. Степанова, Е. Р. Новиковой (в соответствии с модификацией содержательно-смыслового подхода, проведенного И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым применительно к исследованиям мыслительной деятельности) была выявлена прямая корреляционная зависимость между личностно-рефлексивными высказываниями и возрастными показателями. В онтогенетическом плане психика ребенка становится рефлексивной в достаточной мере лишь в подростковом возрасте. Ряд трудов (И. Н. Семенов, Е. Р. Новикова, А. В. Григоровская и др.), посвященных исследованию соотношения в онтогенезе интеллектуальной и личностной компонентов, раскрыли то, что когнитивная составляющая

рефлексии развивается активнее, личностный же ее компонент на момент развития интеллектуальной рефлексии является только фоном.

Работа В. С. Мухиной [11] и Н. Г. Алексеевой [2], которая посвящена развитию формирования рефлексивных процессов в онтогенезе раскрывает то, что подростковый период, с одной стороны, можно считать сенситивным для развития личностной рефлексии и в то же время, является точкой максимального несоответствия в степени сформированности личных видов рефлексии. А именно, как говорят авторы, интеллектуальная рефлексия развивается намного раньше личностной и коммуникативной, что раскрывает существование у многих подростков сложностей в межличностном общении при нормальной сформированности функций когнитивной регуляции.

Например, труды Т. А. Симаковой посвящены исследованию личностной рефлексии обучающихся педагогического колледжа в возрасте 16–17 лет. Т. А. Симакова делает попытку выделить компоненты личностной рефлексии на почве добавления к модели интегративно-дифференцированной структуры особенного человеческого «Я», которое предложено И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым, процессуальный контекст, выражающийся в ниже следующей триаде: «Я»-реальное, «Я» идеальное,

«Я»-динамическое. Изучение представлений обучающимися себя как я-физическое, я-биологическое и я-социальное во временном развитии, на наш взгляд, не дает полноты представления о содержательном аспекте личностной рефлексии, ее функциональных особенностях. А саморазделение автором представлений подростка о себе на «Я-внешнее» и «Я-внутреннее» автоматически подводит нас к вопросам: Что первично: внешнее или внутреннее? Каким образом внешнее становится внутренним и т. д. [13].

Иное исследование, которое посвящено изучению динамики личностной рефлексии в подростковом возрасте, было сделано Ю. Л. Линецким [10]. В этом подходе автор оперирует понятиями рефлексии в контексте классификации В. И. Слободчикова [13] и Е. И. Исаева, где рефлексия – это компонент мышления. Автором предлагается уровневая организация развития личностной рефлексии. Данная работа, на наш взгляд, не разрешила проблемы о содержательной или контекстуальной отнесенности личностной рефлексии, хотя очень значимым является выделенность уровней развития это процесса.

Остается также проблематичным поле отнесенности данного психического качества к мыслительным структурам. В работе остаются невыделенными такие способности развития и применительно к подростку.

Увидев всю пестроту и многогранность практических и теоретических подходов к исследованию личностной рефлексии, нами видится с одной стороны, огромная важность данного психического феномена в жизни человека, и с другой стороны, еще достаточная многоликость в трактовке сущности и функциональности личностной рефлексии. Потому вслед за исследованиями В. В. Барцалкиной, П. Зелазо мы придерживаемся позиции понимания феномена личностной рефлексии как способности самосознания человека [12].

Проведенный теоретический анализ привел нас к представлению о том, что под термином «личностная рефлексия» нами понимается способность переосмысления субъектом содержаний своего самосознания в проблемно-конфликтной ситуации, интегрирующая и порождающая более целостный образ «Я». Эта способность целостно реконструирует своих представлений о себе, благодаря чему адекватно реорганизуются отношения с субъективной и объективной реальностью, которые в свою очередь становятся объектом личностной рефлексии более высокого уровня целостности и далее этот процесс может повторяться [13].

Рефлексия – это особый навык, который заключается в умении осознавать не только направленность внимания, но и отслеживать свое психологическое состояние, ощущения и мысли. Она представляет собой способность наблюдать за собой со стороны, так, будто вы смотрите на себя глазами постороннего. Рефлексия подразумевает умение видеть, на чем сконцентрировано внимание и куда оно направлено [10].

В современной психологии под данным понятием подразумевается любое размышление личности, которое направлено на самоанализ. Это может быть оценка своего состояния или поступков, размышление над какими-то событиями, а также самоанализ своего стиля поведения в конфликтных ситуациях.

Важно понимать, что рефлексия представляет собой механизм, позволяющий сделать неявные мысли явными. Она является тем, что при некоторых условиях может стать источником получения более глубоких знаний, нежели те, что мы и так имеем.

Человек, которому рефлексия чужда, не контролирует свою жизнь, которая несет его как река по направлению течения. Именно рефлексия позволяет личности осознать, что она делает в данный момент, где находится и куда следует двигаться [9].

Человеческий фактор характеризует собой функции, выполняемые человеком в обществе. В структурном плане это – личность, рабочая группа, трудовой коллектив.

«Управление человеческим фактором требует согласования управленческих воздействий с психологическими закономерностями поведения людей, побуждающими их конструктивному взаимодействию. Пренебрежение указанными закономерностями приводит к возникновению различных конфликтов» [1].

Главным элементом управления считается личность. Это социальное явление, формируемое в процессе общения людей. Каждая личность наделена индивидуальностью, качествами, отличающими людей друг от друга. Личность можно описать в виде единства:

- индивидуально-психологических особенностей и свойств;
- социальных черт и качеств, воспитанных во взаимодействии с другими людьми;
- биологических структур.

В конфликтологии, как в науке, существует понятие конфликтных личностей, людей, общение и работа с которыми часто могут быть затруднены по причине специфической направленности их внутренних условий. Такие люди легко вступают в конфликты, и неохотно идут к их разрешению. Для конфликтных личностей характерны следующие черты:

Завышенная или заниженная самооценка. Неверная оценка личных способностей человека, противоречащая адекватной оценке окружающих, может послужить почвой для создания конфликтной ситуации.

Непреодолимое желание доминировать во всех возможных сферах деятельности вопреки недовольству окружающих.

Консерватизм мышления, взглядов, убеждений, нежелание преодолеть устаревшие традиции.

Излишняя прямолинейность и принципиальность в общении, стремление высказать всю правду в лицо другому человеку.

Набор отрицательных эмоциональных качеств, таких как агрессивность, раздражительность, тревожность, упрямство и прочее

Как правило, выделяют пять типов конфликтных личностей:

– демонстративный тип. Хочет быть в центре внимания. Любит хорошо выглядеть в глазах других. Его отношение к людям определяется тем, как они к нему относятся. Ему легко даются поверхностные конфликты, любит свои страдания и стойкостью. Хорошо приспосабливается к различным ситуациям. Рациональное поведение выражено слабо. Налицо поведение эмоциональное. Планирование своей деятельности осуществляется по ситуации и слабо воплощает его в жизнь. Кропотливой систематической работы избегает. Не уходит от конфликтов, в ситуации конфликтного взаимодействия чувствует себя неплохо;

– ригидный тип. Подозрителен, обладает завышенной самооценкой. Постоянно требует подтверждения собственной значимости. Часто не учитывает изменения ситуации и обстоятельств. Прямолинейен и негибок. С большим трудом принимает точку зрения окружающих, не очень считается с их мнением. Выражение почтения со стороны окружающих воспринимает как должное. Выражение недоброжелательства со стороны окружающих воспри-

нимается им как обида. Слабо критичен по отношению к своим поступкам. Болезненно обидчив, сверхчувствителен по отношению к мнимым или действительным несправедливостям;

– неуправляемый тип. Импульсивен, недостаточно контролирует себя. Поведение такого числа плохо предсказуемо. Ведет себя вызывающе, агрессивно. Часто в запале не обращает внимания на общепринятые нормы. Характерен высокий уровень притязаний. Несамокритичен. Во многих неудачах, неприятностях склонен обвинять других. Не может грамотно спланировать свою деятельность или последовательно претворить планы в жизнь. Недостаточно развита способность соотносить свои поступки с целями и обстоятельствами. Из прошлого опыта (даже горького) извлекает мало пользы на будущее;

– сверхточный тип. Скрупулезно относится к работе. Предъявляет повышенные требования к себе. Предъявляет повышенные требования к окружающим, причем делает это так, что людям, с которыми работает, кажется, что к ним придираются. Обладает повышенной тревожностью. Чрезмерно чувствителен к деталям. Склонен придавать излишнее значение замечаниям окружающих. Иногда вдруг порывает отношения с друзьями, знакомыми потому, что ему кажется, что его обидели. Страдает от себя сам, переживает свои просчеты, неудачи, подчас расплачиваясь за них даже болезнями (бессонницей, головными болями и т. п.). Сдержан во внешних, особенно эмоциональных проявлениях. Слабо чувствует реальные взаимоотношения в группе;

– бесконфликтный тип. Неустойчив в оценках и мнениях. Обладает легкой внушаемостью. Внутренне противоречив. Характерна некоторая непоследовательность поведения. Ориентируется на сиюминутный успех в ситуациях. Недостаточно хорошо видит перспективу. Зависит от мнения окружающих, особенно лидеров. Излишне стремится к компромиссу. Не обладает достаточной силой воли. Не задумывается глубоко над последствиями своих поступков и причинами поступков окружающих» [10].

При взаимодействии с конфликтными личностями следует помнить ряд общих принципов общения с такими людьми:

- принять факт конфликтного характера собеседника и определить его тип;
- сохранять спокойствие и нейтралитет в общении, не поддаваться на провокации, не допускать влияния этого человека на ваше личное мнение;
- уклониться от общения с таким человеком или же, если общение с ним необходимо, приложить усилия к выявлению причин трудностей;
- попытаться устранить причины конфликтности путем удовлетворения нужд и интересов личности;
- использовать совместный подход к разрешению конфликтов, выявленный методом соотнесения этого человека с определенным типом, его нейтрализацией и взятием под контроль.

Принято считать, что для наиболее продуктивного урегулирования конфликта, индивиду свойственно придерживаться определенной стратегии поведения, принимая во внимание свой стиль, манеру действий оппонента и сущность данного конфликта. Человек выбирает подходящую для него стратегию поведения, исходя из степени желания удовлетворить свои интересы (активные или пассивные действия) и интересы конкурентной стороны (коллективные или самостоятельные действия). Использовать стратегии поведения в конфликте нужно с учётом их соответствия конкретной ситуации. Для этого необходимо иметь представление об основных стилях поведения в конфликтных ситуациях, которые были подробно описаны в исследованиях К. У. Томаса и Р. Х. Килменна.

«Исследователи указывают на пять основных стилей поведения при конфликте:

- соперничество;
- сотрудничество;

- компромисс;
- избегание;
- приспособление».

Рассмотрим их более подробно:

– соперничество – по характеру, этот стиль направлен на динамичные и самостоятельные действия, чтобы добиться реализации своих интересов, не обращая внимания и, иногда, действуя в ущерб интересам и стремлениям других сторон, непосредственно принимающих участие в конфликте. Индивид, использующий такой стиль поведения, старается склонить других к своему взгляду на решении проблемы, надеясь только на свои силы, не приемлет совместных действий. Также он стремится изменить точку зрения оппонента на собственную и добиться победы в конфликте;

– сотрудничество – сущность этой стратегии заключается в том, что используется не индивидуальный, а общий поиск разрешения проблемы, которая стала причиной конфликта. Этого можно достичь в условиях своевременном и тщательном изучении проблемы, лежащей в основе конфликтной ситуации. Важно установить как видимые причины, так и скрытые мотивы конфликта, а так же стремление конфликтующих сторон прикладывать совместные усилия для достижения всеобщей цели. Данная стратегия применяется индивидами, которые воспринимают конфликт как естественное и неизбежное проявление жизни в социуме, как необходимость разрешить какую бы то ни было проблему без причинения ущерба какой-либо стороне. Преимущество этого стиля очевидны: каждая из конфликтующих сторон получает максимальную выгоду при минимальном ущербе;

– компромисс – этот стиль действий можно квалифицировать балансом интересов конфликтующих сторон, которые пытаются урегулировать конфликт, идя на взаимные уступки. Умение прийти к компромиссу – это признак высокой культуры и дипломатичности. Однако не всегда разумно использовать эту стратегию без необходимости, излишняя спешка и нарочное сокращение времени для принятия компромиссного решения может затруднить детальное обсуждение сложной проблемы, а также поиск разумных альтернатив, оптимальных способов решения. Всегда необходимо проверять, насколько результативен в данном примере компромисс в сравнении с другими стратегиями;

– избегание – данный стиль можно охарактеризовать видимым отсутствием у индивида, участвующего в конфликтной ситуации, готовности сотрудничать с конфликтующей стороной, чаще сопровождается уходом от конфликта. Избегание может быть оправданно при условии межличностного конфликта, который возник по субъективным эмоциональным причинам. Индивиды, использующий эту стратегию поведения, обычно, объективно дают оценку сильным и слабым сторонам оппонента, либо же конфликт не касается его интересов; не столь важен для человека; нет необходимости вести борьбу за свои права и тратить время на решение конфликта. Индивид, придерживающийся этой стратегии, старается не вступать в конфликт, даже если оппонент пытается его провоцировать. Ситуация приобретает совсем другой вид, если конфликт возник на объективной основе. В данном случае избегание и не участие оказываются неэффективными, так как спорная проблема сохраняет свое значение, а причины и предпосылки, которые привели к конфликту, сами собой не разрешаются, а, наоборот, еще более усугубляются;

– приспособление – эта стратегия поведения так же является пассивной, выделяется среди других стратегий, предрасположенностью соучастников конфликта сгладить, смягчить конфликтную ситуацию, сберечь или воссоздать гармонию в отношениях с помощью дипломатии, доверия, способностью идти на уступки и готовности к примирению. В сравнении со стилем избегания, эта стратегия по большей части учитывает интересы другой стороны. Однако, данный стиль недопустим в условиях, когда участники конфликта испытывают чувство оскорбления, недовольства и обиды, не желают вести себя друг с другом дружески, когда их интересы и цели не удается сгладить и согласовать [8].

Помимо представленных выше стратегий поведения в случае конфликта, существует еще два, не менее важных стиля, на которые стоит обратить внимание – это принуждение и решение проблемы. К первому из них – принуждению – относятся попытки любой ценой навязать оппоненту вашу точку зрения. Данный стиль поведения характерен для эгоистичных людей, не придающих значения мнению других. Использование стратегии принуждения, как правило, сопровождается агрессивным поведением и употреблением властных полномочий. В ряде случаев такой стиль может быть эффективным, однако он влечет за собой такие отрицательные последствия, как подавление способности к самостоятельным и активным действиям у подчиненных, возмущений среди персонала и, что самое главное, росту недоверия к руководству.

Второй стиль – решение проблемы – означает принятие различий во взглядах и решимость ознакомиться с другими мнениями для того, чтобы выяснить истинные причины конфликта и найти приемлемое для всех решение проблемы. Человек, пользующийся этим стилем, не стремится получить выгоду или самоутвердиться за счет других, а, напротив, выбирает наиболее оптимальный вариант урегулирования конфликтной ситуации. Такой стиль как нельзя лучше подходит к тем ситуациям, когда для принятия рационального решения необходимо учитывать все многообразие подходов и мнений.

Нельзя с точностью заявить, какая из стратегий поведения является оптимальной, подбирать стиль своего поведения рать можно лишь исходя из сложившейся конфликтной ситуации. Использование каждого из представленных стилей должно быть рациональным, своевременным и уместным, ведь дальнейший ход развития конфликта и его разрешение напрямую зависят от правильности выбора метода действий [7].

«Управление конфликтами – это процесс целенаправленного воздействия на персонал организации с целью устранения причин, породивших конфликт, и приведения поведения участников конфликта в соответствие со сложившимися нормами взаимоотношений.»

Существует целый ряд способов управления конфликтными ситуациями, из которого можно выделить несколько основных групп, разделенных по признакам поведения участников конфликта: межличностные, внутриличностные, структурные, ответные враждебные действия, переговоры.

1. «Межличностные методы управления конфликтами – это методы, в которых принимают участие минимум две стороны, и каждая из сторон выбирает форму поведения для сохранения своих интересов с учетом дальнейшего возможного взаимодействия с оппонентом» [1].

2. «К этой группе методов относятся стили поведения в конфликте; переговоры; ответные агрессивные действия. В начале разворачивания конфликта его участникам необходимо выбрать форму своего дальнейшего поведения с тем, чтобы это в наименьшей степени отразилось на его интересах.

3. Структурные методы воздействия на конфликты, возникающие из-за неправильного распределения полномочий, организации труда, принятой системы стимулирования и т. д.» [2]. К структурным методам относят следующие способы урегулирования конфликтов:

– Разъяснение требований к работе. «Один из лучших методов управления, предотвращающих дисфункциональный конфликт, – разъяснение того, какие результаты ожидаются от каждого сотрудника и подразделения». [5] Весь персонал должен иметь точные представления о требуемых результатах работы, обязанностях, возложенной ответственности, рамках полномочий и этапах рабочего процесса. Реализация данного метода проходит путем создания должностных инструкций, разделения обязанностей и ответственности, распределения прав;

– «Координационные и интеграционные механизмы. Использование координационных механизмов заключается в задействовании структурных подразделений организации и должностных лиц, которые при необходимости могут вмешаться в конфликт и помочь устранить причины спора между конфликтующими сторонами» [6. Одним из наиболее распространенных механизмов является иерархия полномочий, установление которой регулирует взаимо-

действия между людьми, упорядочивает потоки информации и принятие решений на предприятии. Например, чтобы разрешить конфликт между сотрудниками можно прибегнуть к помощи начальства, чье мнение будет являться приоритетным для исполнения;

– Общеорганизационные комплексные цели. Основная задача данной методики заключается в объединении усилий всех работников организации для достижения общих целей;

– Создание системы вознаграждений. Метод системы вознаграждений может применяться для управления конфликтом посредством позитивного влияния поощрений на поведение сотрудников, что позволит избежать деструктивных конфликтов и дисфункциональности среди персонала. Регулярное использование системы вознаграждений в отношении тех, кто способствует осуществлению общеорганизационных целей, помогает людям понять, как им следует поступать в конфликтной ситуации, чтобы это соответствовало желаниям руководства [7].

4. Переговоры, как метод разрешения конфликтных ситуаций, представляют собой набор действий, нацеленных на поиск решений, приемлемых для всех участников конфликта.

Существует несколько условий, выполнение которых необходимо для ведения переговоров. К ним относятся:

– взаимозависимость, участвующих в конфликте, сторон;

– неимение существенных различий в полномочиях оппонентов;

– сопоставимость степени развития конфликта к возможностям ведения переговоров;

– участие сторон, действительно способных на принятие решения в случае конфликтной ситуации;

«Правильно организованные переговоры проходят последовательно несколько стадий, на каждой из которых решаются вполне определенные психологические задачи:

– подготовка к началу переговоров (до открытия переговоров);

– предварительный отбор позиции (первоначальные заявления участников об их позиции в данных переговорах);

– поиск взаимоприемлемого решения (психологическая борьба, установление реальной позиции оппонентов);

– завершение (выход из возникшего кризиса или переговорного тупика)» [6].

5. Ответные агрессивные действия – крайне нежелательный метод разрешения конфликта, обычно применяемый в тех случаях, когда остальные способы урегулирования ситуации исчерпали себя. Для данного метода характерно применение грубой силы, насильственных действий.

Другой вариант классифицирования методов управления конфликтами – на основе их принадлежности к направлению управления конфликтами. Выделяют всего три таких направления: уход от конфликта, подавление конфликта и непосредственно управление конфликтом.

Уход от конфликта – предпочтительность данного метода заключается в оперативности и скорости принятия решения. Этот метод применяется, если имеет никаких важных последствий и никак не повлияет на ситуацию, сложившуюся в организации. Он эффективно применяется в случаях:

– когда проблема, лежащая в основе конфликта, слишком тривиальна и проста;

– когда проблема, лежащая в основе конфликта, обернется значительными потерями для организации;

– необходимости налаживания отношений;

– присутствия более важных задач, требующих собственного решения;

– потребности в большем количестве времени для сбора важной информации и отсрочки принятия незамедлительного решения;

– наличия страха перед противоположной стороной или надвигающимся конфликтом;

– когда время надвигающегося конфликта складывается неудачно;

Не целесообразно использовать уход от конфликта в случаях, когда проблема значительна или же, когда имеет место перспектива довольно длительного существования данного конфликта.

Разновидность метода ухода от конфликта является способ бездействия. При таком методе события развиваются сами по себе, все проходит спонтанно. Метод бездействия оправдан в условиях сплошной неопределенности, когда нет возможности предсказать результат, предвидеть варианты исхода и развития событий [7].

Другая вариация данного метода – это уступки или приспособление. В этом случае руководитель пойдет на уступки посредством сокращения своих требований. Еще одна разновидность – метод сглаживания, который применяется на предприятиях, ориентированных на коллективные методы трудового процесса [3].

Подавление конфликтов также разделяется на несколько видов.

Метод скрытых действий применяется в условиях, когда:

- открытый конфликт невозможен из-за стечения психологических, политических, экономических и социальных обстоятельств. Отсутствует желание иметь дело с открытым конфликтом из-за боязни потерять имидж;

- по каким-то причинам нет возможности вовлечения противоположной стороны в активное противодействие;

- дисбаланс сил, отсутствие паритета в ресурсах сталкивающихся сторон подвергает более слабую сторону повышенному риску или вызывает излишние издержки;

Так же является эффективным метод быстрого решения. Охарактеризовать его можно тем, что решение для какой-либо проблемы, породившей конфликт, принимается в самые короткие сроки, почти мгновенным соглашением. Это происходит в случаях: дефицита времени для принятия решения, вызванного, в частности, сложившейся ситуацией; существенного изменения позиции, одной из сталкивающихся в конфликте сторон, под влиянием аргументации другой стороны или же в связи с получением новой информации; взаимного желания конфликтующих сторон участвовать в поиске более приемлемых вариантов соглашений; когда конфликтная ситуация не является остро противостоящей интересам сторон; уверенности сторон в том, что скорое решение резко снижает издержки по сравнению с другими сценариями конфликта.

Управление конфликтами представляет собой направленное воздействие:

- на ликвидацию, предотвращение причин, породивших конфликт;

- на исправление поведения участников конфликта;

- на поддержание управляемого уровня конфликтности;

«Разрешение конфликта – это деятельность участников, направленная на прекращение противодействия и решения проблемы, которая привела к разногласию. Разрешение конфликта предполагает активное участие обеих сторон по преобразованию условий, в которых они взаимодействуют, по устранению причин конфликта» [4. На данный момент разработано множество общих рекомендаций по урегулированию конфликтной ситуации. Ниже представлены основные из них:

- Принять факт существования конфликтной ситуации, определить участников конфликта, выявить наличие у них противоположных целей и методов поведения. Зачастую главная сложность заключается в признании конфликта, что мешает оказанию дальнейших действий для его разрешения;

- Определить возможность проведения переговоров и уточнить необходимость присутствия посредника, устраивающего обе стороны;

- Скоординировать процесс переговоров, уточнить детали, такие как место и сроки проведения переговоров;

- Подобрать способы выявления причины конфликта. Основной проблемой может являться недопонимание между конфликтующими сторонами, поэтому на данном этапе важно

подобрать взаимопользуемые оппонентами термины для четкого определения предмета конфликта;

– Разработать варианты решений, когда каждая из сторон предлагает несколько способов разрешения сложившейся ситуации с учетом затрат и возможных последствий;

– Принять совместное решение. Выслушав все возможные версии решений проблемы, стороны переходят к взаимному обсуждению, результатом которого становится соглашение оппонентов на использование наиболее оптимального решения (возможно закрепление принятого решения в письменном виде);

– Реализовать утвержденное решение. Однако важно, чтобы совместные действия не оканчивались одним лишь принятием согласованного решения. Избегание дальнейшего общения может стать причиной образования новых конфликтов, подпитываемых предыдущими разногласиями, и проведение повторной процедуры урегулирования конфликта будет гораздо сложнее.

### **Библиографические ссылки**

1. Анцупов А. Я., Ковалев В. В. Социально-психологическая оценка персонала : учеб. пособие. М. : Юнити-Дана, 2011. 303 с.
2. Александрова Е. В. Трудовые конфликты на промышленных предприятиях: генезис, пути разрешения : автореф. дис. ... канд. социол. наук / Рос. акад. упр. М., 1992. С. 41–42.
3. Бабосов Е. М. Конфликтология : учеб. пособие. Минск : Тетрасистемс, 2010. 464 с.
4. Белов А. А. Аналитические модели организационного конфликта : монография. Белгород : Центр социальных технологий, 2011. 112 с.
5. Большаков А. Г., Несмелова М. Ю. Конфликтология организаций : учеб. пособие. М. : МЗ Пресс, 2011. 182 с.
6. Глазл Ф. Конфликт – менеджмент. Настольная книга руководителя и консультанта. Калуга : Духовное издание, 2012. 507 с.
7. Глазл Ф. Конфликт-менеджмент. Калуга : Изд-во КГУ, 2012. 290 с.
8. Дмитриев А. В. Конфликтология. М. : Альфа-М, 2013. 244 с.
9. Зайцев А. К. Социальный конфликт на предприятии. Калуга, 2013. 116 с.
10. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. 632 с.
11. Фролов С. С. Социология организаций. М. : Валдос, 2013. 430 с.
12. Конфликтология : учеб. пособие / под ред. В. И. Курбатова. 3-е изд., стер. Ростов н/Д. : Феникс, 2009. 445 с.
13. Управление конфликтами : учеб. пособие / сост. Е. В. Рябина. Челябинск : ЮУГПУ, 2016. 94 с.

### **References**

1. Antsupov A. Ya., Kovalev V. V. Socio-psychological assessment of personnel : studies. manual. Moscow : Unity-Dana, 2011. 303 p.
2. Alexandrova E. V. Labor conflicts at industrial enterprises: genesis, ways of resolution : abstract. dis. ... cand. social sciences / Russian Academy of Sciences. upr. Moscow, 1992. pp. 41–42.
3. Babosov E. M. Conflictology : studies. stipend. Minsk : Tetrasystems, 2010. 464 p.
4. Belov A. A. Analytical models of organizational conflict : monograph. Belgorod : Center of Social Technologies, 2011. 112 p.
5. Bolshakov A. G., Nesselova M. Yu. Conflictology of organizations : studies. stipend. Moscow : MZ Press, 2011. 182 p.

6. Eye F. Conflict management. The handbook of the manager and consultant. Kaluga : Spiritual Edition, 2012. 507 p.
7. Glazl F. Conflict management. Kaluga : KSU Publishing House, 2012. 290 p.
8. Dmitriev A. V. Conflictology. Moscow : Alfa-M, 2013. 244 p.
9. Zaitsev A. K. Social conflict at the enterprise. Kaluga, 2013. 116 p.
10. Zinchenko V. P., Meshcheryakov B. G. Big psychological dictionary. St. Petersburg : Prime-Euroznak, 2003. 632 p.
11. Frolov S. S. Sociology of organizations. M. : Valdos, 2013. 430 p.
12. Conflictology : studies. manual / edited by V. I. Kurbatov. 3rd ed., revised. Rostov n/D : Phoenix, 2009. 445 p.
13. Conflict Management : studies. manual / comp. E. V. Ryabinina. Chelyabinsk : YUGSPU, 2016. 94 p.

© Гудовский И. В., 2021

УДК 159.923:955

## АТТРИБУТИВНЫЙ СТИЛЬ КАК КОГНИТИВНЫЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

**И. В. Климова**, кандидат психологических наук, доцент<sup>1\*</sup>,  
**Е. А. Буркова**<sup>2</sup>, **Ю. А. Дыхно**, доктор медицинских наук, профессор<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31

<sup>2</sup>Сибирский федеральный университет

Российская Федерация, 660025, г. Красноярск, просп. Свободный, 79

<sup>3</sup>Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1

E-mail: \*irisha.klimova.62@bk.ru

*На данном этапе развития психологической науки вопрос когнитивного ресурса сопряжен с затянувшейся социально-экономической нестабильностью. Жизненные условия, с которыми сталкиваются студенты в настоящее время, влекут за собой высокие требования к личностному, эмоциональному состоянию каждого из них, и это напрямую связано с качеством их жизни. Мы полагаем, что понимание развития атрибутивного стиля может стать когнитивным ресурсом конкретного человека в условиях неопределенности. По результатам исследования большинство студентов имеют оптимистический атрибутивный стиль, и для большей части из них характерен очень выраженный уровень оптимизма и позитивного мышления. Данный факт позволяет по нашему мнению отнести оптимистический атрибутивный стиль к когнитивному ресурсу личности в условиях неопределенности.*

*Ключевые слова: атрибутивный стиль, ресурс, когнитивный ресурс, условия неопределенности.*

## ATTRIBUTIVE STYLE AS A PERSONAL COGNITIVE RESOURCE UNDER THE CONDITIONS OF UNCERTAINTY

**I. V. Klimova**<sup>1\*</sup>, **E. A. Burkova**<sup>2</sup>, **Y. A. Dykhno**<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Reshetnev Siberian State University of Science and Technology  
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

<sup>2</sup>Siberian Federal University

79, Svobodny Av., Krasnoyarsk, 660025, Russian Federation

<sup>3</sup>Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voyno-Yasenetsky  
1. Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

E-mail: \*irisha.klimova.62@bk.ru

*At this stage in the development of psychological science, the issue of cognitive resource is associated with protracted socio-economic instability. The living conditions that students face at the present time entail high demands on the personal, emotional state of each of them, and this is directly related to the quality of their life. We believe that understanding the development of an attributive style can become a cognitive resource of a specific person in conditions of uncertainty. According to the research results, the majority of students have an optimistic attributive style, and most of them are characterized by a very pronounced level of optimism and positive thinking. This fact makes it possible, in our opinion, to classify the optimistic attributive style as a cognitive resource of an individual in conditions of uncertainty.*

*Keywords: attributive style, resource, cognitive resource, conditions of uncertainty.*

Современная ситуация в России характеризуется отсутствием стабильности, а социально-экономическое пространство, в котором студенты в настоящее время обучаются, решают свои текущие задачи, проблемы характеризуется нестабильностью, неопределенностью, непредсказуемостью, что накладывает за собой определенные требования к каждому из них. На данном этапе развития психологической науки вопрос когнитивного ресурса сопряжен с затянувшейся социально-экономической нестабильностью. Жизненные условия, с которыми сталкиваются студенты в настоящее время, влекут за собой высокие требования к личностному, эмоциональному состоянию каждого из них, и это напрямую связано с качеством их жизни. Общий неблагоприятный фокус жизненного пространства может создавать пессимистичный фон восприятия окружающей реальности и как следствие – снизить уровень качества жизни. Исследования атрибутивного стиля направлены на его понятийное понимание, внесения уточнений в его содержательный аспект, но недостаточно рассмотрены те психологические инструменты, которые выступают его когнитивным ресурсом с целью его развития.

Мы полагаем, что понимание развития атрибутивного стиля может стать когнитивным ресурсом конкретного человека в условиях неопределенности.

Под неопределенностью мы понимаем такие ситуации, при которых полностью или частично отсутствует информация о вероятностных будущих событиях, то есть неопределенность – это то, что не поддается оценке. Например, во-первых, позиция неопределенности внешнего мира, поскольку он динамичен и трансформируем и что не мало важно, во-вторых, позиция конкретного человека, поскольку его восприятие, личностные оценки и суждения также изменчивы и не статичны.

Студент сталкивается с неопределенностью не только внешнего объективного мира, но и своего внутреннего, субъективного мира, причем два вида неопределенности должны преодолеваться [1]. А условия неопределенности – это когда мы больше полагаемся на случайный выбор, когда вероятность наступления того или иного события оценивается исходя из «личного предыдущего позитивного опыта», то есть на основе субъективной информации и предпочтений. Данные обстоятельства влияют на эмоциональный фон студентов и эмоциональную окраску стиля атрибуции, которые, несомненно, отражаются на их психологическом благополучии [1].

Однако, на наш взгляд, стремление к определенности является основной побудительной силой в поведении студента. Соответственно это стремление откладывает отпечаток на процесс принятия решений. Существует множество ситуаций в условиях неопределенности, в которых может находиться студент в процессе обучения и не сводится только к ситуациям принятия решений. Каждая отдельная ситуация неопределенности является уникальной. Опора на предыдущий социальный, а также личный опыт не всегда является возможной, так как каждая ситуация неповторима и непредсказуема.

В обществе существует потребность в психологически благополучных людях, которые способны находить позитивный смысл в происходящем событии, позитивно смотреть на жизнь окружающих людей и оптимистично интерпретировать свое поведение и поведение других людей, позитивно смотреть на решение проблем. За наличие перечисленных выше характеристик отвечает атрибутивный стиль личности [2]. Для психологического благополучия человеку важно иметь оптимистичный атрибутивный стиль мышления, то есть научиться мыслить правильно – думать в позитивном ключе [2].

Образование безусловно является мощным фактором развития личности. Оно должно обеспечивать непрерывное развитие человека в профессионально-личностном плане, которое поможет ему понять свои потенциальные возможности, сформировать способности для решения, как жизненных, так и профессионально-проблемных ситуаций, обеспечивающих повышение качества его жизни и необходимых для его психологического благополучия. На наш взгляд важно обозначить наличие следующего противоречия: между объективно суще-

ствующей потребностью общества в психологически позитивной молодежи и степенью изученности этого в образовательном пространстве.

Первооткрывателями понятия атрибуции (от англ. attribution – приписывание) стали Г. Келли, М. Селигман, Ф. Хайдегер и др. На сегодняшний день в психологии принято считать атрибуцию когнитивным процессом объяснения поведения других людей и собственных действий [2]. Главным образом она осуществляется посредством мыслительного, когнитивного процесса через объяснение поступков других людей и собственные суждения, умозаключения. Дальнейшее изучение атрибуции привело к выводу о том, что основания атрибутивного поведения локализуются в самой личности или в мире.

Вышеизложенное позволило обозначить актуальную для современной психологической науки и недостаточно представленную в ней проблему исследования особенностей атрибутивного стиля студентов как когнитивного ресурса личности в условиях неопределенности.

Ресурс определяет как количественную возможность выполнения какой-либо деятельности, так и условия, позволяющие с помощью определенных преобразований, получить желаемый результат [3].

Среди всего многообразия ресурсов наибольшую ценность составляют: рациональная вера, надежда, душевная сила, жизненные ценности, профессиональные умения, саморегуляция, позитивное мышление. По нашему мнению, наиболее эффективный когнитивный ресурс для личности в условиях неопределенности оптимистичный атрибутивный стиль основу которого, по нашему убеждению, составляет позитивное мышление. Позитивное мышление – недостаточно изученный феномен в современной психологии, потому что оно не представлено в традиционных классификациях видов мышления.

Основоположники атрибутивного стиля М. Селигман, К. Петерсон и Л. Абрамсон полагают, что то, как мы первоначально объясняем неудачу и неопределенные события в нашей жизни это и есть наш стиль объяснения, то есть определенный способ мыслить, который в принципе прививается нам еще в детстве [2].

Так какие же факторы влияют на наш стиль объяснения событий, то есть на атрибутивный стиль? М. Селигман выделил:

- кем является сам человек, то есть какое он место занимает в мире;
- собственная самооценка личности;
- внутреннее ощущение себя в настоящее время;
- культурное происхождение;
- характер самого события [2].

По мнению М. Селигмана, решение проблемы, кроется в стиле объяснения, то есть в том, как люди интерпретируют сами себе причину своих неудач и неприятностей.

Понятие «атрибутивный стиль» принадлежит М. Селигману, под которым он подразумевал способ, посредством которого человек интерпретирует свое поведение и поведение других людей [4].

Атрибутивный стиль – это когнитивная личностная характеристика, которая объясняет причины событий устойчивым способом, в которые вовлечена сама личность [5].

По мнению М. Русалова, атрибутивный стиль – это когнитивная устойчивая личностная характеристика, которая отражает индивидуальность личности [6].

М. Селигман выделил основные факторы развития оптимистического атрибутивного стиля (как ресурса):

- роль родителей как моделей атрибутивного стиля;
- роль критики со стороны взрослых (обратная связь родителей, преподавателей);
- роль неблагоприятных событий и кризисов в жизни ребенка (финансовые, потери, травмы) [2].

Мы можем предположить, что в процессе жизни у личности образуется определённая устойчивая привычка объяснять причины происходящего события в соответствии с ее сложившимся атрибутивным стилем (оптимистичным или пессимистичным).

По мнению М. Селигмана, именно стиль атрибуции является основой оптимизма или пессимизма, как свойства личности. Установлено, что оптимистический атрибутивный стиль (как по позитивным, так и по негативным ситуациям) играет важную роль в формировании субъективного ощущения счастья, а также и благополучия личности [5].

Исследования атрибутивного стиля у учителей, проведенное М. В. Киреевой и О. Н. Грибановой показали, что у большинства респондентов зафиксирован пессимистический атрибутивный стиль и большей части из них соответствует очень выраженный уровень пессимизма, что однозначно негативно сказывается на профессиональной стороне личности [7]. Возникает вопрос: если атрибутивный стиль как личностная составляющая важен в успешности профессиональной деятельности, то на наш взгляд актуально исследовать атрибутивный стиль как когнитивный ресурс у студентов, потому что именно в образовательном процессе происходит освоение нового вида деятельности (учебно-профессиональной), которая является фундаментом для будущей профессии?

Как отмечает в своих научных исследованиях М. М. Далгатова, студенты с пессимистическим атрибутивным стилем тревожны, не верят в себя и в свои способности, при неудачи обвиняют себя, а не внешние факторы [8].

Таким образом, личность, имеющая пессимистический атрибутивный стиль, сталкиваясь с неудачей и плохими событиями в жизни, будет демонстрировать низкий уровень психологического здоровья, чем та, которая имеет оптимистический атрибутивный стиль [9].

С точки зрения М. Селигмана оптимисты отличаются от пессимистов тремя основными параметрами стиля атрибуции:

постоянство, которое позволяет оценить причину события через постоянный или временный характер;

глобальность;

персонализация [2].

Если студент думает о неприятностях в категориях «всегда» и «никогда», рассматривая их как постоянно действующий фактор, то его стиль атрибуции – постоянный, пессимистический. Если он думает категориями «иногда», «в последнее время», считает, что неприятности носят непостоянный характер, то его стиль атрибуции – оптимистический. Пессимисту свойственно говорить: вечно у меня все так... Оптимисту свойственно говорить: сегодня просто неудачный день...

Личность, более оптимистична, когда она объясняет хорошие события постоянными причинами, а не временными [4]. Произошедшее событие, его интерпретация и уровень эмоционального окраса – это наш атрибутивный стиль.

По данным Т. О. Гордеевой студенческий возраст является самым оптимальным в развитии оптимистического (позитивного) атрибутивного стиля [5].

Исследование проводилось на базе Сибирского государственного университета науки и технологий имени М. Ф. Решетнева. Выборка исследования представлена лицами в возрасте от 21–24 года в количестве 45 человек. Участие в экспериментальной работе добровольное. Для реализации поставленной цели были использованы различные методы: теоретический анализ литературы, эмпирическое исследование проведено с помощью методики «Диагностика атрибутивного стиля» (авт. Л. М. Рудина), количественный и качественный анализ результатов.

После обработки результатов исследования процентное соотношение уровня развития атрибутивного стиля у студентов представлено в таблице.

**Процентное соотношение уровня развития атрибутивного стиля у студентов, в %**

Уровень развития	Процентное соотношение
Низкий	42
Средний	5
Высокий	53

Полученные результаты мы распределили по уровням (низкий, средний, высокий). Отметим, что низкий уровень соответствует пессимистическому атрибутивному стилю, а высокий уровень – оптимистичному атрибутивному стилю.

Анализ полученных результатов показал, что для 53 % студентов свойственен оптимистический атрибутивный стиль, который характеризуется одинаковым постоянством объяснения хороших событий, студенты объясняют удачу и успех постоянными факторами, а свой неуспех отдельной ситуацией. В случае успеха студенты с оптимистическим атрибутивным стилем ссылаются на свои заслуги.

42 % студентов имеют пессимистический атрибутивный стиль, таким студентам свойственно объяснять свои неудачи и неприятности постоянными, а удачу они объясняют случайными факторами. В ситуации неудачи студенты с пессимистичным атрибутивным стилем признают свою вину, а в случае успеха они считают, что это дело случая.

Остальные 5 % студентов имеют промежуточные значения и не относятся к определенной группе выраженности оптимизма-пессимизма.

По показателям этой методики мы можем отметить, что у студентов преобладает позитивное мышление над негативным, более чем в 1,2 раза, что положительно сказывается на их внутреннем благополучии, которое отражается на психологическом здоровье.

Оптимизм помогает эффективнее справляться с трудностями и оказывает положительное влияние на физическое и психологическое здоровье. Пессимизм, наоборот, характеризуется сниженным энергетическим фоном, блокирует потенциальные пути выхода из различных ситуаций.

Выраженность оптимизма-пессимизма у студентов имеет не только количественные, но и качественные отличия. Средние значения переменных (шкал) различного уровня выраженности оптимизма-пессимизма различаются. Уровень различия по шкалам оптимизм-пессимизм представлен на рисунке.

Большинство студентов характеризуются умеренно выраженным и очень выраженным уровнем оптимизма, по данным методики получены высокие значения по шкалам успеха и удаче и низкими значениями по переменным, обозначающим неуспех и неудачу. Данные уровни свидетельствуют о преобладании оптимистического стиля поведения и позитивного мышления.

По шкалам «Время успеха» и «Время неудач», составляющим фактор стабильности, можно сказать, что такие студенты верят в себя и свои возможности, а свои неуспехи считают случайными факторами. Они причисляют себя к категории «Счастливых удачных людей» и это им помогает эффективнее справляться с трудностями, относиться к сложным ситуациям проще. Любят рисковать, прилагать усилия для того, чтобы быть всегда в категории «лучших».

Шкала «Время неудач»: преобладают значения оптимизма у 27 человек, что составляет 60 % от выборки исследования. Результаты по шкале «Время неудач» дают нам информацию о том, что данные студенты трактуют свою неудачу происходящими в их жизни, как случайные факторы не связаны с их личностными характеристиками.

Шкала «Время успеха»: преобладают значения оптимизма у 14 человек, что составляет 31 % от выборки исследования.

Результаты по шкале «Время успеха» дают нам информацию о том, что студенты собственный успех в деятельности объясняют своими способностями и возможностями. Следует отметить по шкале «Время успеха», выделяются значения пессимизма у 19 человек, что составляет 42 % от выборки исследования, такие студенты считают себя неудачниками и склонными преувеличивать свои трудности, относясь к ним с излишним драматизмом.

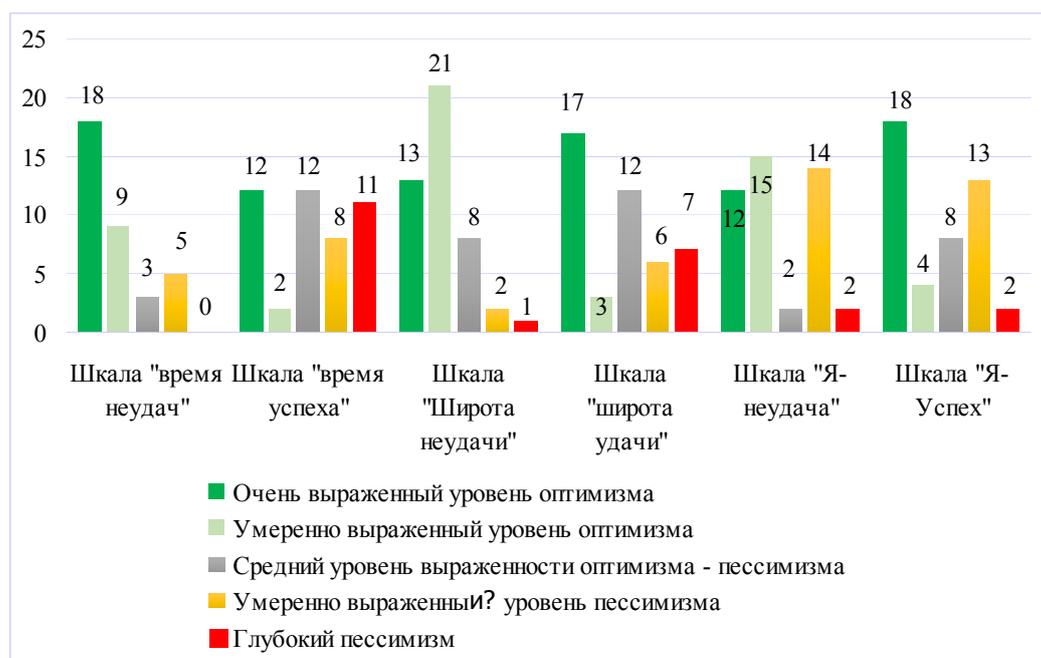
Анализируя переменные «Широта удаче» и «Широта неудачи», составляющие фактор глобальности, можно сказать, что свой успех студенты объясняют закономерным, а неудачу стечением обстоятельств. Шкала «Широта неудачи»: преобладают значения оптимизма

у 34 человек, что составляет 76 % от выборки исследования. Результаты по шкале «Широта неудачи» дают нам информацию о том, что студентам свойственно объяснять свою неудачу как стечение обстоятельств и при этом в неудачах не винить себя.

Переменные «Я-удача» и «Я-неуспех» составляют фактор персонализации (локуса контроля). В случае невезения студенты с низким уровнем оптимизма объясняют свои неудачи больше внутренними причинами, отрицая внешние. Вследствие этого, у них чаще всего заниженная самооценка и низкий уровень притязаний, что сказывается на результативности их деятельности. И чем выше уровень выраженности пессимизма, тем больше студенты в своих неудачах винят себя, а в случае удачи ссылаются на внешние обстоятельства.

Шкала «Я-успех»: преобладают значения оптимизма у 22 человек, что составляет 49 % от выборки исследования. Результаты по шкале «Я-неуспех» дают нам информацию о том, что студенты объясняют успех только собственными заслугами, а студенты с менее выраженным уровнем оптимизма принимают во внимание не только свои заслуги, но и внешние факторы.

Шкала «Я-неуспех»: преобладают значения оптимизма у 27 человек, что составляет 60 % от выборки исследования. Результаты по шкале «Я-неуспех» дают нам информацию о том, что студентам свойственно реалистично оценивать причины своих неудач, они не ищут причину внутри себя, а ссылаются на внешние обстоятельства.



Распределение уровней выраженности оптимизма-пессимизма

В целом мы можем сказать, что студенты с очень выраженным уровнем оптимизма относят себя к категории везучих людей и поэтому иногда склонны недооценивать серьезные проблемы и препятствия в своей жизни. Они охотно идут даже на самый высокий риск и не боятся потерпеть неудачу. Свой неуспех они объясняют отдельной ситуацией, стечением обстоятельств, а удачу закономерностью. В случае неудачи студенты с высоким уровнем оптимизма объясняют свои неудачи внешними причинами, полностью отрицая свое участие. В ситуации успеха все заслуги приписывают себе, не беря во внимание внешние факторы. Чаще всего, это люди с завышенной самооценкой и неадекватным уровнем притязаний.

Студенты, составляющие умеренно выраженный уровень оптимизма, считают причины своих неудач временными и случайными, а причины успеха постоянными. Они с меньшей

ответственностью относятся к трудным ситуациям, чем к успеху, так как уверены, что в итоге будет все хорошо и не раздумывая идут на риск, если этот риск не чрезвычайный. Происходящие с ними неудачи они считают случайными, а везение – своей отличительной чертой. У таких студентов самооценка обычно высокая или выше среднего и достаточно высокий уровень притязаний. Ситуацию успешного исхода они объясняют

собственными усилиями и меньше ссылаются на внешние факторы, а в ситуации неуспеха больше ссылаются на внешние проявления, которые повлияли на результат.

Средний уровень выраженности оптимизма-пессимизма характерен для 5 % студентов, что свидетельствует об отсутствии выраженности вида мышления (позитивного или негативного). Такие студенты в зависимости от ситуации причины неудач будут считать временными, а успеха – постоянными. Если время неудач будет охватывать большой промежуток, то они склонны думать, что причины их неуспеха приобретают закономерность. У таких студентов нет постоянной уверенности в везении. Они не застревают на неудачах и могут идти на риск в том случае, если они ничего не теряют или теряют в незначительной степени. К своим затруднениям они относятся серьезно и прилагают все усилия, чтобы исправить положение. Ситуацию успеха они объясняют и внутренними и внешними причинами, так же, как и неудачу. Значения шкал этого уровня могут как доминировать над уровнями умеренно выраженного оптимизма и пессимизма, так и не превышать эти значения.

Таким образом, большинство студентов имеют оптимистический атрибутивный стиль, и для большей части из них характерен очень выраженный уровень оптимизма и позитивного мышления. Данный факт позволяет по нашему мнению отнести оптимистический атрибутивный стиль к когнитивному ресурсу личности в условиях неопределенности. Позитивный взгляд и оптимистическое отношение на различные проблемные ситуации позволяют чувствовать себя достаточно комфортно в сложившихся непростых условиях неопределенности. Оптимистичный, позитивный и уверенный в себе человек умеет грамотно распределять свое время, развиваться, ставить цели и достигать их, строить гармоничные взаимоотношения с окружающими, заботиться о своем здоровье, насыщать позитивными мыслями все вокруг себя.

Полученные данные эмпирического исследования дают основания и подтверждение для осуществления системной деятельности в рамках образовательного процесса среди студенческой молодежи по развитию позитивного мышления, которое является фундаментом для оптимистического атрибутивного стиля.

Результаты свидетельствуют о том, что при доминировании оптимистического компонента в структуре позитивного мышления, это достаточно позитивно сказывается на учебной деятельности студентов.

### **Библиографические ссылки**

1. Кулик А. А. Субъективное качество жизни молодежи при разных типах атрибутивного стиля мышления // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2 (30). С. 46–56.
2. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. София, 2016. 368 с.
3. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. СПб. : Питер, 2009.
4. Циринг Д. А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М. : Академия, 2016. 120 с.
5. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как атрибутивного стиля. М. : Мысль, 2009. 152 с.
6. Русалов В. М. Атрибутивные стили и характер // Психологический журнал. 2008. Т. 29, № 4. С. 44–53.

7. Киреева М. В., Грибанова О. Н. Особенности оптимизма – пессимизма как аспекта сохранения психологического здоровья учителей // *Науковедение*. 2014. Вып. 4 (23). С. 1–7.
8. Далгатов М. М. Каузальная атрибуция и деятельность: феноменология, исследования и изменение : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 2006. 50 с.
9. Давудова А. Р. Связь стиля атрибуции достижений, личностных ценностей и мотивации учебной деятельности студентов на разных этапах обучения : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2018. 361 с.

### References

1. Kulik A. A. Sub"yektivnoye kachestvo zhizni molodezhi pri raznykh tipakh atributivnogo stilya myshleniya // *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2018. № 2 (30). S. 46–56.
2. Seligman M. *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyy vzglyad na schast'ye i smysl zhizni*. Sofiya, 2016. 368 s.
3. Vodop'yanova N. E. *Psikhodiagnostika stressa*. SPb. : Piter, 2009.
4. Tsiring D. A. *Psikhologiya vy·uchennoy bespomoshchnosti : ucheb. posobiye dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po napravleniyu i spetsial'nostyam psikhologii*. M. : Akademiya, 2016. 120 s.
5. Gordeyeva T. O., Osin E. N., Shevyakhova V. Yu. *Diagnostika optimizma kak atributivnogo stilya*. M. : Mysl', 2009. 152 s.
6. Rusalov V. M. Atributivnyye stili i kharakter // *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2008. T. 29, № 4. S. 44–53.
7. Kireyeva M. V., Griбанова О. Н. Особенности оптимизма – пессимизма как аспекта сохранения психологического здоровья учителей // *Науковедение*. 2014. Вып. 4 (23). С. 1–7.
8. Dalgatov M. M. *Kauzal'naya atributsiya i deyatel'nost': fenomenologiya, issledovaniya i izmeneniye : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.07. M., 2006. 50 s.*
9. Davudova A. R. *Svyaz' stilya atributsii dostizheniy, lichnostnykh tsennostey i motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov na raznykh etapakh obucheniya : dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07. Yaroslavl', 2018. 361 s.*

© Климова И. В., Буркова Е. А., Дыхно Ю. А., 2021

УДК 159.9

**ДОБРОВОЛЬЧЕСТВО КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ  
ЖИЗНЕННОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩЕГОСЯ**

**(на примере Добровольческого отряда «Горящие сердца»  
МБОУ СОШ № 7 им. В. П. Астафьева г. Дивногорск, с. Овсянка)**

**Л. Б. Левина, учитель<sup>1</sup>, С. А. Томилова, кандидат психологических наук<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>МБОУ СОШ № 7 им. В. П. Астафьева

Российская Федерация, 663081, Красноярский край, г. Дивногорск с. Овсянка, ул. Гагарина, 1а

<sup>2</sup>Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева

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

E-mail: \*sunlusia@mail.ru

*В статье рассматриваются добровольческая деятельность учащихся. Раскрываются основные понятия добровольчества, особенности и направления видов деятельности в образовательном пространстве.*

*Ключевые слова: добровольчество, активная жизненная позиция, компетентность, проектная деятельность, образовательное пространство.*

**VOLUNTEERITY AS A BASIS FOR FORMING  
AN ACTIVE LIFE POSITION OF A STUDENT**

**(on the example of the Volunteer Detachment “Burning Hearts”**

**MBOU Secondary School No. 7 named after V. P. Astafiev, Divnogorsk, Ovsyanka village)**

**L. B. Levina, teacher<sup>1</sup>, S. A. Tomilova, PhD in Psychology<sup>2\*</sup>**

<sup>1</sup>MBOU SOSH No. 7 named after V. P. Astafieva

Russian Federation, 663081, Krasnoyarsk Territory, Divnogorsk s. Oatmeal, st. Gagarina, 1a

<sup>2</sup>Reshetnev Siberian State University of Science and Technology

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

E-mail: \*sunlusia@mail.ru

*The article deals with the volunteer activities of students. The basic concepts of volunteering, features and directions of activities in the educational space are revealed.*

*Keywords: volunteering, active life position, competence, project activities, educational space.*

В современном мире добровольческая деятельность является частью жизни социально активного человека, который думает о будущем, ответственен и готов помогать, менять этот мир. Воспитание гражданина, который будет достойно реализовывать свой потенциал в личной и профессиональной сферах жизни – это сложный и важный процесс, привлекающий и объединяющий педагогов, родителей, социальное окружение.

Добровольчество и волонтерство становятся частью современной жизни гражданина любой страны в мире. Участие в социальных и образовательных проектах, создание собственных – это та цель, которую ставят перед собой субъекты образовательного процесса. Благодаря данной деятельности учащиеся имеют возможность не только развивать и формировать определенные компетенции, но и принимать участие в жизни общества, влиять на социальные события и ситуации.

В данной статье мы хотели бы сделать обзор направлений деятельности добровольческого школьного отряда и тех компетенций, которые формируются в ходе деятельности. Определимся в ключевых понятиях.

Добровольцы – это граждане, которые осуществляют благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда и помощи населению.

Добровольческая деятельность – это способ самовыражения и самореализации граждан, действующих самостоятельно или в команде во благо других людей или социума.

Социальное добровольчество – это добровольческая деятельность и добровольный труд, которые направлены на решение актуальных социальных проблем или задач людей, социальных групп или общества в целом.

Молодежное добровольчество – это практическая добровольческая деятельность молодежи по конкретному предметному решению общественных проблем, осуществляемая без принуждения и оказывающая социализирующее влияние на субъект деятельности.

Семейное добровольчество – это добровольческая деятельность и добровольный труд двух и более членов одной семьи.

Добровольческие ресурсы – совокупность трудовых, временных, интеллектуальных, профессиональных, материальных и иных ресурсов, источником которых являются добровольцы [1].

Важную роль среди субъектов образовательного процесса выполняет добровольческая акция, под которой понимается мероприятие одной или нескольких добровольческих организаций, главным человеческим ресурсом которых для достижения целей акции являются добровольцы.

В настоящее время задачами добровольческой деятельности являются:

- вовлечение молодежи в социальную практику и ее информирование о потенциальных возможностях развития;
- предоставление возможности молодым людям проявить себя, реализовать свой потенциал и получить заслуженное признание в России;
- развитие созидательной активности молодежи;
- интеграция молодых людей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в жизнь общества.

Спектр деятельности, которую ведет добровольческий отряд «Горящие сердца» (СОШ № 7 им. В. П. Астафьева), где требуется волонтерская помощь, достаточно широк, поэтому каждый учащийся может выбрать для себя тот вид добровольческой деятельности, который отвечает его потребностям и позволяет реализовать собственные устремления.

Можно выделить следующие направления волонтерской работы, осуществляемой в нашей школе:

- работа с социально незащищенными группами населения (инвалиды, пожилые люди, ветераны ВОВ);
- помощь животным, работа в приютах для животных, добровольная помощь зоопаркам и заповедникам;
- защита окружающей среды;
- досуговая и творческая деятельность (организация свободного времени детей и подростков, организация концертов, театральных выступлений, конкурсов, праздников и др.);
- пропаганда ЗОЖ, помощь в организации и проведении спортивных мероприятий.

Рассмотрим некоторые из направлений деятельности отряда более подробно.

В День пожилого человека наш добровольческий отряд «Горящие сердца» ежегодно проводит акцию «Дари Добро!». Учащиеся с помощью педагогов и родителей готовятся к реализации акции: учат стихи, песни, готовят подарки. Данный вид поддержки пожилых людей со стороны учащихся и их родителей позволяет оказать социально-психологическую поддержку, улучшить общий эмоциональный фон и продемонстрировать включенность

в жизнь тех, кому оказывается помощь. У детей формируются такие черты характера как ответственность, забота о других и их принятие.

Одно из любимых мероприятий, которое реализуют регулярно добровольцы нашей школы, – акция «Чистый берег Енисея». Экологические проблемы, с которыми можно столкнуться в нашем городе, окрестностях поселка Овсянка и Дивногорске – это мусор, который оставляют отдыхающие и туристы. Всё это приводит к засорению береговой зоны и несёт угрозу для человека и животных, птиц и рыб, обитающих в этой зоне. Участвуя в этой акции, ребята не только заботятся о визуальной чистоте и красоте берега Енисея, но и осознают, что тем самым помогают и беззащитным животным.

Так же юные добровольцы «Горящие сердца» проводят психологические акции, посвященные Всемирному дню улыбки. С девизом «Позитив в объективе!» учащиеся создают фотозоны и поднимают настроение всем, кто находится в образовательном пространстве. В процессе подготовки к этой акции добровольцы знакомятся с тем, что дает человеку позитивное отношение к жизни, изучают различные эмоции и погружаются в такую тему как «Эмоциональный интеллект».

Во время каникул добровольческий отряд «Горящие сердца», учащиеся школы № 7 с. Овсянка и учителя присоединяются к Благотворительному проекту помощи недоношенным деткам, которые находятся в отделениях неонатологии г. Красноярска. Руководителем данного проекта в г. Красноярске является Дарья Мосунова. В разных городах существуют клубы волонтеров-вязальщиц, в Красноярске – это клуб «Чудо-клубочки», который вяжет для трёх больниц города, в том числе и для отделения неонатологии.

На встрече учащимся и родителям рассказывали о клубе, об истории создания осьминожки-комфортера, о потребности в вязаных вещах, о требованиях к изделиям ручной работы; врач-ординатор акушерства-гинекологии Александра Михайлова рассказывала о недоношенных детях Перинатального центра.

Не забывают учащиеся и о направлении деятельности, связанном с поддержкой животных и птиц. Так появилась Акция доброты и отзывчивости. В Овсянке «Птичьи островки» пополнились семечками. Все учащиеся с удовольствием поддерживают и наполняют кормушки зерном и другими птичьими лакомствами.

Неделя Доброты ежегодно проводится в школе и включает в себя ряд ярких мероприятий. Одно из них – это проведение членами добровольческого отряда праздника «Тедди» для учащихся 1 класса. Организатором этого события выступила ученица 7 класса Климова Ксения и добровольцы отряда «Горящие сердца». Дети узнали много интересного об истории возникновения плюшевого мишки Тедди, пели, танцевали, принимали участие в весёлых конкурсах. Участвуя в добровольческой деятельности все понимают, что доброе дело может быть маленьким. Такие мероприятия направлены на реализацию принципа преемственности.

В перечень вопросов, которые стали актуальны для отряда, вошла проблема бездомных животных, которая существует в любом населенном пункте как в городе, так и в селе. Волонтеры 9 класса (классный руководитель Горбунова О. В.) в рамках Недели добра организовали благотворительную акцию «Мисочка добра» среди учащихся школы по сбору кормов для городского питомника бездомных животных «Белый кот», который находится на территории города Дивногорска.

Стала традицией в нашем отряде «Горящие сердца» поздравлять пожилых людей посёлка с праздниками. В преддверии Нового года ежегодно проводится акция «Ёлочка», в рамках которой поздравляют бабушек и дедушек посёлка, которым дарятся сладкие подарки и ёлочки, сделанные руками учащихся школы. Наш отряд поддержал и Всероссийскую акцию «Дорога к обелиску». Учащиеся приводили в порядок памятник, посвященный памяти погибших в Великой отечественной войне и ближайшую территорию. Очень важным по значению стало мероприятие, посвященное теме «Война не знает возраста. Дети войны». У детей войны разные судьбы, но всех их объединяет общая трагедия – война. Их детство пре-

рвалось 22 июня 1941 года. В теплой обстановке учащиеся 6 и 11 классов встречались с Екатериной Андреевной Симоновой, которая в годы войны была ребенком. Дети не воевали, но пережили многое, своими детскими воспоминаниями поделилась со школьниками Екатерина Андреевна Симонова, жительница села Овсянка. Она рассказала о своих днях жизни в оккупации, как наравне со взрослыми ждали и приближали победу: «Мы жили под бомбежками и страхом смерти, питались кукурузой, сахар был большой редкостью. Всю тяжесть положения не передать словами. Война – горе великое, а дети – самые уязвимые и беззащитные. Хочется пожелать всем мира и надежды, чтобы не повторилось такое никогда». Учащиеся 6 класса присоединяются к ежегодной Всероссийской акции «Письмо солдату». Собирают посылки для ребят – выпускников школы, которые проходят службу в рядах Российской армии.

Добровольческий отряд «Горящие сердца» (руководитель Левина Л. Б.) совместно с родителями вышли на экологическую акцию «Чистый лес» в с. Овсянка.

В ходе добровольческой деятельности формируются и развиваются следующие компоненты личности:

- самореализация личностного потенциала;
- общественное признание, чувство социальной значимости;
- чувство самовыражения и самоопределения;
- профессиональное ориентирование;
- приобретение полезных социальных и практических навыков;
- возможность общения, взаимодействия с единомышленниками;
- приобретение опыта ответственного лидерства и социального взаимодействия;
- способность выразить гражданскую позицию;
- выполнение общественного и религиозного долга;
- организация свободного времени.

Активная жизненная позиция человека – это обусловленная конкретными социальными обстоятельствами устойчивая форма проявления идейно-нравственных установок и отношений, знаний и умений, убеждений и привычек, оказывающая регулирующее воздействие на его поведение и деятельность. Активная жизненная позиция личности должна формироваться с детства. Она вырабатывается в течение продолжительного времени в процессе обучения и воспитания людей, в результате преодоления повседневных трудностей, овладения социальным опытом, профессиональным мастерством. Стержнем активной жизненной позиции, ее фундаментом является мировоззрение личности, нравственные убеждения и отношение к общественному долгу.

В литературе выделены составляющие гражданской позиции ученика, которыми могут являться следующие качества личности:

- патриотизм (любовь к Родине, городу, школе, семье);
- гражданственность (принадлежность к коллективу, школе, городу, стране);
- жизненная позиция;
- нравственность;
- творчество (раскрытие способностей, креативность, самоопределение) [2].

Выражением гражданской позиции личности является ее отношение к обществу, деятельности, людям, самой себе. Гражданская позиция проявляется и формируется в конкретных делах. Возможность проявить свое отношение к людям, обществу, найти способы практической реализации себя во взаимодействии с окружающим миром человек получает в деятельности. Через нее человек познает мир, себя, формирует свое самосознание, нравственные и социальные установки, реализует свое я. В соответствии с тем, на какие сферы жизнедеятельности направлены интересы индивида, в каких формах и насколько социально ценно и личностно значимо он реализует себя, можно говорить об успешности и социальной значи-

мости проявления гражданской позиции личности. «Научиться жить – значит выработать свою позицию в жизни, свое мировоззрение, отношение к себе, к окружающему миру, понять себя, других, общественные процессы, поставить себе задачу, чтобы действовать в соответствии с ней» [2].

Формированию активной жизненной позиции учащихся является основой к развитию следующих понятий, взглядов, компетенций:

- понятия основных социальных ролей – дочери, сына;
- преемственность поколений, семейные традиции;
- любовь к Родине, гордость;
- гражданский долг;
- активность жизненной позиции;
- соблюдение правил и норм поведения;
- верность долгу;
- профессиональное самоопределение и польза обществу;
- призвание и успех в жизни;
- роль коллектива;
- уважение других людей;
- сопереживание и участие;
- лидерская позиция и др. [3].

В деятельности нашего добровольческого отряда мы придерживаемся системы формирования активной гражданской позиции учащихся, которая включает следующие ступени:

- «Я и я». Формирование гражданского отношения к себе. Работа со структурными компонентами самосознания – самооценкой, самоактуализацией и саморазвитием
- «Я и семья». Формирование гражданского и доброго отношения к своей семье. Знакомство с видами семьи, её функциями и сценариями развития, местом семьи как социальной структуры в общей социальной системе общества.
- «Я и культура». Формирование гражданского отношения к искусству. Понимание ценности искусства, его влиянию на сознание, эмоциональную сферу личности.
- «Я и школа». Формирование гражданского отношения к школе. Знакомство с возможностями и ресурсами образовательного учреждения.
- «Я и мое Отечество». Формирование гражданского отношения к Отечеству. Исследование исторических возможностей территории.
- «Я и планета». Формирование ответственного отношения к планете в целом и к региону, населенному пункту в частности [3].

Однако проявление Я предполагает общение, совместную деятельность, благотворительную деятельность, то есть связано с Мы, а значит с коллективом детей и взрослых.

В настоящее время возросла роль некоторых качеств личности, ранее не актуальных для жизни в социуме, таких как: способность быстро ориентироваться в меняющемся мире, осваивать новые профессии и области знаний, умение находить общий язык с людьми самых разных профессий, культур и др. Эти качества получили название «ключевых компетенций». Для оценки качества содержания образования современные ключевые компетенции, определены как система «универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности».

В проектной работе целью становится, прежде всего, развитие у обучающихся учебно-познавательной активности, направленной как на освоение новых знаний, так и нового опыта. Работая над образовательными и социальными проектами, учащиеся учатся проводить исследования, вынуждены систематически и четко излагать свои мысли, ориентироваться в большом числе текстовой, графической и цифровой информации, анализировать результаты и представлять новые идеи.

В этой деятельности выделим основные требования к использованию метода проектов:

- наличие актуальной в исследовательском, творческом плане проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;
- организация самостоятельной (индивидуальной, парной, командной) деятельности учащихся и использование исследовательских методов [5].

Каким же образом проектное обучение (деятельность) способствует формированию востребованных компетенций, их развитию и совершенствованию на основе отдельных ключевых образовательных технологий?

1. Ценностно-смысловые компетенции. Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. Общекультурные компетенции. Круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени.

3. Учебно-познавательные компетенции. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношенной с реальными познаваемыми объектами. В рамках данных компетенций определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. Информационные компетенции. При помощи информационных технологий формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. Коммуникативные компетенции. Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

6. Социально-трудовые компетенции означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения.

7. Компетенции личностного самосовершенствования направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [6].

Таким образом, активное участие учащихся в добровольческой деятельности помогает эффективно осваивать новые компетенции, формировать активную жизненную позицию и включаться в социальную жизнь не дожидаясь совершеннолетия. В ходе добровольческой деятельности повышается уровень личной и социальной ответственности, а также уровень мотивации к приобретению новых знаний, умений и навыков, необходимых для дальнейшего профессионального и личностно роста.

### **Библиографические ссылки**

1. Событийное волонтерство : учебник для вузов / М. А. Мазниченко [и др.] ; под общ. ред. М. А. Мазниченко. М. : Юрайт, 2021. 155 с.

2. Гуляева И. Л. «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности. М. : Просвещение, 1998. 85 с.
3. Мясищев В. Н. Структура личности и отношений человека к действительности. М. : Просвещение, 1956. 156 с.
4. Бейсенбаев А. А. Воспитывая гражданина, формируя мировоззрение. Книга для учителя. Алматы : Просвещение, 1986. 207 с.
5. Певная М. В. Управление волонтерством: международный опыт и локальные практики : монография / под науч. ред. Г. Е. Зборовского. 2-е изд. М. : Юрайт, 2021. 433 с.
6. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избр. тр. М. : Юрайт, 2021. 323 с.

### **References**

1. Sobytiynoye volonterstvo : uchebnyk dlya vuzov / M. A. Maznichenko [i dr.] ; pod obshch. red. M. A. Maznichenko. M. : Yurayt, 2021. 155 s.
2. Gulyayeva I. L. "Grazhdaninom byt' obyazan...": formirovaniye grazhdanskoy pozitsii lichnosti. M. : Prosveshcheniye, 1998. 85 s.
3. Myasishchev V. N. Struktura lichnosti i otnosheniy cheloveka k deystvitel'nosti. M. : Prosveshcheniye, 1956. 156 s.
4. Beysenbayev A. A. Vospityvaya grazhdanina, formiruya mirovozzreniye. Kniga dlya uchitelya. Almaty : Prosveshcheniye, 1986. 207 s.
5. Pevnaya M. V. Upravleniye volonterstvom: mezhdunarodnyy opyt i lokal'nyye praktiki : monografiya / pod nach. red. G. E. Zborovskogo. 2-e izd. M. : Yurayt, 2021. 433 s.
6. Makarenko A. S. Metodika vospitatel'noy raboty. Izbr. tr. M. : Yurayt, 2021. 323 s.

© Левина Л. Б., Томилова С. А., 2021

УДК 378; 37.013.2

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Д. Ю. Носков, 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: pilot\_ru@mail.ru

*Одним из факторов успешного трудоустройства выпускников по специальности, несомненно, является высокий уровень качества подготовки. При этом получение обратной связи в части оценки качества, полученного выпускниками образования, может служить материалом для внесения определенных изменений в образовательный процесс, совершенствования системы подготовки в целом.*

*Ключевые слова: выпускник, трудоустройство, практическая подготовка, педагогическая деятельность, теоретическая готовность, практическая готовность выпускника.*

## THEORETICAL AND PRACTICAL READINESS OF GRADUATES OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY FOR PEDAGOGICAL ACTIVITIES

D. U. Noskov

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

*One of the factors for the successful employment of graduates in the specialty is undoubtedly a high level of quality of training, while receiving feedback regarding the assessment of the quality received by graduates of education can serve as material for making certain changes in the educational process, improving the training system as a whole.*

*Keywords: Graduate, employment, practical training, pedagogical activity, theoretical readiness, practical readiness of a graduate.*

Современная образовательная среда предопределяет необходимость изменения требований к подготовке педагогов, их квалификации. Внедряемый Профессиональный стандарт педагога обуславливает новые требования к компетенциям и развитым способностям выпускников педагогического вуза. Среди целей применения стандарта, следующие: определение необходимой квалификации педагога, которая влияет на результаты обучения, воспитания и развития ребенка; обеспечение необходимой подготовки педагога для последующего получения высоких результатов его труда; содействие вовлечению педагогов в решение задач повышения качества образования. Тем самым можем утверждать, что подготовка будущего педагога должна обеспечивать не только решение существующих проблем в сфере образования, но и педагогическая деятельность с необходимостью направлена на получение качества образования. Однако в условиях неопределенности, снижения качества школьного образования обнаруживается ряд проблем, требующих разрешения. С одной стороны, реализация стандарта требует от педагога новых компетенций, основательных осознанных знаний и умений не только в преподавании изучаемого студентом предмета, но и способности к орга-

низации учебного процесса на основе образовательных технологий, отвечающих вызовам времени. А это уже требует ряд рефлексивных способностей и на их основе – развитых прогностических. И тут обнаруживаются противоречия между: освоением разобобщенных методов и приемов, в том числе активного и интерактивного характера, и необходимостью развития целостной личности; вхождением в практику, не в полной мере отражающую реализацию новых научных подходов и образовательных технологий по развитию личности обучающегося и необходимостью овладения научными методами познания и реализацией прогрессивных подходов, направленных на развитие субъекта мышления, субъекта деятельности, способного на аналитическую и синтетическую работу с информацией как индивидуально, так и в совместном труде с другими обучающимися; необходимостью выявления современных тенденций изменения теоретической и практической готовности выпускников к профессиональной деятельности для своевременного реагирования на происходящие проблемы, изменения в образовательном процессе и внесения своевременных корректировок и отсутствием необходимого инструментария (научных методов познания и организации учебного процесса, способов, образовательных технологий и т. д.) для обоснования данных тенденций. В этом контексте система оценивания всех субъектов образовательного процесса, укрепление связей осуществляемой практики и последующего трудоустройства призывают к осмыслению вопросов о совершенствовании теоретической и практической готовности выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности.

Завершая обучение в вузе, выпускники серьезно задумываются о своем профессиональном будущем, конкретном месте работы, своей готовности к осуществлению профессиональной деятельности. В этих условиях обостряется вопрос ориентации молодых педагогов на педагогическую деятельность, осмысления своей миссии в ней как в деле своей жизни, что обеспечит сознательную подготовку себя как субъекта профессиональной педагогической деятельности. Знание об ограниченности своих знаний, проблемах рождает потребность действовать, развиваться [1]. И, пожалуй, эти задачи невозможно решить старыми методами, поскольку социальная ситуация изменилась. Такие задачи под силу выпускнику, обладающему развитой современной теоретической и практической подготовкой к педагогической деятельности.

Так, В. В. Краевский рассматривает педагогическую науку и образовательную практику как единый цикл деятельности педагога, а систему отношений, возникающую в образовательном процессе, как определяющую. Причем речь ученый ведет о методологической рефлексии, которая играет главную роль в методологической культуре педагога-исследователя. А в современных условиях неопределенности развитая способность к исследованию представляет необходимую составляющую современного педагога.

Педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человеческих знаний, опыта, культуры и создание условий для их личностного развития и подготовки к выполнению определенных социальных ролей в обществе. Педагогическая деятельность как профессиональная имеет место в специально организованных образовательных учреждениях. Целью любой профессиональной деятельности выступает производство общественно ценного продукта. Педагогическая деятельность направлена на обучение, воспитание и развитие учащихся. Профессионально-педагогическая деятельность – это интегративная деятельность, включающая психологический, педагогический и производственно-технологический компоненты. Существуют многочисленные классификации деятельности, в основу которых положены ее различные признаки. В связи с этим выделяют духовную и практическую, репродуктивную и творческую, индивидуальную и коллективную, профессиональную деятельность.

Так, по мнению исследователя проблем высшей школы С. И. Архангельского, готовность педагога выражается «в умении хорошо, мастерски преподать свой предмет, доступно,

глубоко излагать учебную информацию, увлекать потребностью знаний, возбуждать в них (учащихся) трудолюбие и упорство, стремление самостоятельно находить решение научных задач, развивать ширину их взглядов и гибкость мышления» [2].

Под профессиональной подготовкой понимается процесс становления готовности обучающихся к выполнению конкретных профессиональных функций, к осуществлению разных видов деятельности в рамках выбранной профессии, а результатом данного процесса выступает готовность выпускников к самостоятельной профессиональной деятельности. В. А. Сластенин определяет профессиональную готовность учителя к деятельности как совокупность профессионально обусловленных требований к нему, выделяя при этом три комплекса: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии учителя; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности).

Под теоретической готовностью педагога подразумевается, прежде всего, владение аналитическими умениями, т. е. способностью наблюдать происходящие процессы, анализировать их ход, выделять их составные компоненты и устанавливать между ними взаимные связи, осмысливать каждую часть любого процесса и находить присущие ему закономерности. Также на готовность влияет степень овладения прогностическими умениями. К таким умениям относится способность педагога предвидеть результат любого действия еще до его совершения в действительности.

Профессиональная деятельность на начальном этапе сопровождается интенсификацией процесса развития профессиональной педагогической субъектности. Вхождение в профессию молодого учителя сопровождается серьезным адаптационным стрессом, который, как показывает практика, в некоторых случаях приводит к отказу от профессии и смене вида деятельности. Учитель «запускает» рефлексивный процесс учитель, ставя проблему так, чтобы сразу поляризовать различные стороны обсуждаемого противоречия, материализовав их в мнениях учеников. При столкновении разных мнений обнаруживается их частичность, ограниченность. Границы каждой частичной точки зрения и составляют предмет обсуждения [3].

Однако, учитывая изменение социальной ситуации и условий неопределенности, помимо отмеченных критериев готовности необходимо получить обратную связь. Поскольку обратная связь в педагогике, в учебном процессе представляет одно «из важнейших условий выявления причин кризисного состояния системы образования и структурирования образовательной системы по продуктивному варианту, обуславливающему понимание предмета, преодоление отчуждения обучающегося от предмета» [4]. И в тоже время, «реализация принципа обратной связи позволяет оптимизировать учебный процесс и получать новое качество образования» [5, с. 303], что и направлено на решение указанной ниже задачи.

Наша задача состояла в выявлении у выпускников педагогического университета отношения к полученному в вузе качеству образования и достаточности или недостаточности освоенных компетенций для выполнения педагогической деятельности. Кроме того, необходимо было получить обратную связь, чтобы оценить необходимость внесения изменений в существующую подготовку педагогов и определить возможные формы работы с выпускниками педвуза в дальнейшем.

С целью получения обратной связи от выпускников Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева был проведен опрос на тему удовлетворенности качеством полученного образования, результаты которого представлены в таблице.

**Количество опрошенных выпускников по годам**

Год выпуска	Количество выпускников	Приняли участие	% участия
2017	1474	39	2,6
2018	1483	172	11,5
2019	1447	175	12

В ходе проведенного опроса большинство респондентов являлись выпускниками бакалавриата (86,4 %), в том числе по очной форме обучения (94,8 %). На рис. 1 отражена количественная составляющая респондентов.

Большинство респондентов являлись женщинами (84,6 %), проживающими в том же месте, что и местонахождение образовательной организации (92,0 %).

45 % респондентов закончили КГПУ им В. П. Астафьева в 2019 году, 44,7 % закончили обучение в 2018 и 10,3 % в 2017 году. При этом на рис. 2 в настоящее время не обучается в настоящее время 72,5 % опрошенных, по программам магистратуры обучаются 24,9 %. Планируют продолжить обучение 32,9 % опрошенных, 44,7 % пока не приняли решение о продолжении обучения.

Среди выпускников университета на рис. 3 – 61,4 % трудоустроены по направлению подготовки, по которому обучались, 26,4 % опрошенных трудоустроены не по направлению подготовки. Большинство респондентов закончили обучение по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки».



Рис. 1. Распределение респондентов по уровню полученного образования (в процентах)



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос об обучении в данный момент (в процентах)

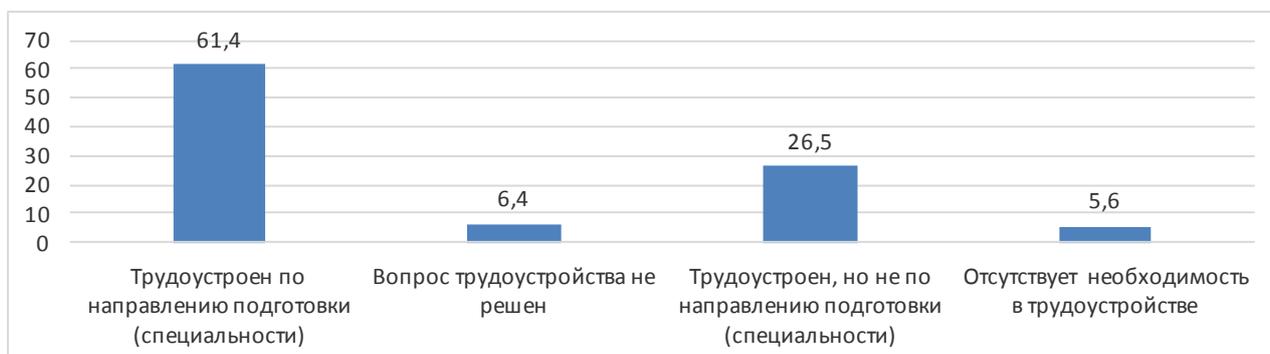


Рис. 3. Распределение ответов на вопрос о трудоустройстве (в процентах)

Более 50 % респондентов знакомы с основными задачами своей профессиональной деятельности, а компетенции, сформированные при освоении образовательной программы по направлению подготовки (специальности), в основном соответствуют компетенциям необходимым для осуществления профессиональной деятельности (45,2 %), что изображено на рис. 4.

Говоря о практических навыках на рис. 5, полученных при обучении по образовательной программе 37 % респондентов, подтверждают их соответствия, 22,9 % о полном соответствии, 27,2 % о частичном соответствии, тем требованиям, которые предъявляются при трудоустройстве. Схожая картина наблюдается и при оценивании теоретической подготовки.

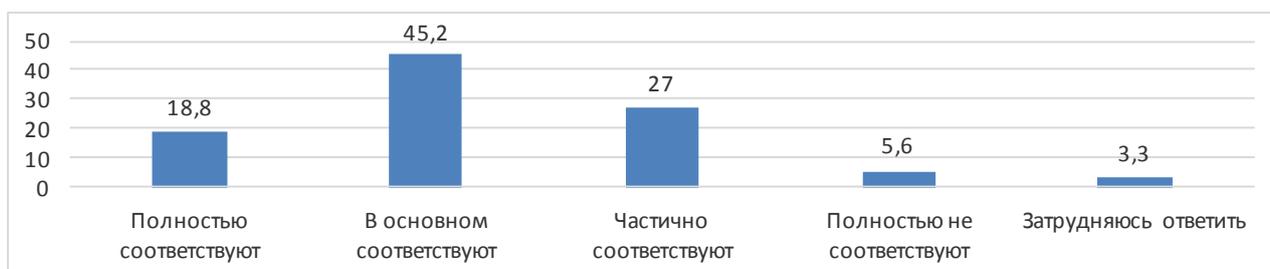


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос о сформированности компетенций, необходимых для профессиональной деятельности (в процентах)



Рис. 5. Распределение ответов на вопрос практических и теоретических навыках (в процентах)

Обучение по программам дополнительного профессионального образования является основной формой дальнейшего взаимодействия с образовательной организацией (32,5 %), при этом 21,9 % не заинтересованы в дальнейшем сотрудничестве.

Среди опрошенных на рис. 6 44,5 % считают, что полученное образование и практические навыки позволяют реализовать свой потенциал в регионе постоянного проживания, однако 32,1 % считают, что профессия востребованная, но малооплачиваемая, для трудоустройства нужен переезд.

Исходя из полученных результатов анкетирования и их анализа, можем заключить, что теоретическая и практическая готовность выпускников педагогического вуза определяет, с одной стороны, их приверженность профессии и укрепляет мотивацию к саморазвитию, о чем свидетельствует желание продолжить обучение в дальнейшем. И в том числе влияет на то, останется ли выпускник в профессии. С другой стороны, разобщенность в подготовке к педагогической деятельности в этих двух составляющих (теоретической и практической готовности), нерегулярное получение обратной связи в процессе подготовки к профессиональной деятельности и непосредственно осуществление педагогической деятельности за пределами вуза влияет на уверенность / неуверенность в профессии, на готовность выявлять

и разрешать проблемы и противоречия образовательного процесса с целью получения качества образования обучающимися. А следовательно, влияет и на профессиональное развитие. Некоторые выпускники отметили также социальную и материальную составляющие при трудоустройстве, разочарование в профессии. Возможно, что аналитика и более основательное (сущностное) исследование готовности выпускников педагогического вуза к педагогической деятельности позволят выявить направления развития их теоретической и практической готовности как оснований профессионального роста и получения качественных результатов.



Рис. 6. Распределение ответов на вопрос о востребованности профессии в регионе (в процентах)

Важным моментом в оценке качества образования стал поиск тех форм, способов и методов обучения, которые необходимо улучшить. Большинство опрошенных респондентов указали на практическую подготовку. Для ее улучшения необходимо разработать план мероприятий по повышению удовлетворенности качеством образования. А именно, усовершенствовать нормативно-методические документы для повышения практики обучающихся университета и усилить взаимодействие с базами практик. Ведь удовлетворенность качеством полученного образования это важный показатель развития высшей школы. Система высшего образования осуществляет профессиональную подготовку специалистов для различных сфер деятельности.

Основными местами работы выпускников университета являются школы и детские сады, расположенные на территории Красноярского края. Мнение работодателей должно учитываться при разработке образовательных программ, формировании заданий на практике, а также при оценке компетенций выпускников. Так, 57,6 % опрошенных работодателей участвуют в государственной итоговой аттестации выпускников педагогического университета. 66,7 % работодатели отмечают, что их организация принимает участие в практической подготовке обучающихся, т. е. обучающиеся проходят практику на базе образовательных организаций города и района. Недостаточность владения обучающимися структурирования урока и плохое выстраивание взаимоотношений педагог – обучающийся, обучающийся – обучающийся и педагог-педагог. Студенту необходимо владеть некоторыми образовательными технологиями, позволяющими запускать активный мыслительный процесс на уроке и развивать способность работать в группах, проектных командах и т. д. Отмеченные проблемы будут рассмотрены нами в дальнейшем.

### **Библиографические ссылки**

1. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов [Электронный ресурс] / Т. Ю. Андрущенко, Е. В. Аржаных и др. // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2017/n2/index.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/index.shtml) (дата обращения: 20.04.2021).
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. М. : Высш. шк., 1980. С. 330.
3. Давыдов В. В., Слободчиков В. В., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3. С. 15.
4. Ищенко Т. Н., Зорина В. Л., Нургалеев В. С. Диалектический подход в реализации принципа обратной связи в образовательном процессе // Сибирский педагогический журнал. 2006. № 5. С. 53–65.
5. Ищенко Т. Н. Дидактический принцип обратной связи [Электронный ресурс] // European Social Science Journal. Научный журнал. 2014. №11, том 1 (50). С. 297–304. URL: [http://jf.spbu.ru/upload/files/file\\_1484722465\\_3644.pdf](http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1484722465_3644.pdf) (дата обращения: 20.04.2021).

### **References**

1. Andrushchenko T. Yu., Arzhanykh E. V., Vinogradov V. L., Minyurova S. A., Fedekin I. N., Fedorov A. A. Problems of professional adaptation of young teachers [Electronic resource]. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2017/n2/index.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2017/n2/index.shtml) // Psychological and pedagogical research. 2017. Vol. 9. No. 2 (accessed: 20.04.2021).
2. Arkhangelsky S. I. The educational process in higher school, its regularities, fundamentals and methods. M. : Vysshaya shkola, 1980, p. 330.
3. Davydov V. V., Slobodchikov V. V., Zukerman G. A. Junior schoolboy as a subject of educational activity // Voprosy psikhologii. 1992. No. 3, p. 15.
4. Ishchenko T. N., Zorina V. L., Nurgaleev V. S. Dialectical approach in the implementation of the feedback principle in the educational process // Siberian Pedagogical Journal. 2006. No. 5, p. 53–65.
5. Ishchenko T. N. Didactic principle of feedback [Electronic resource] // European Journal of Social Sciences. Scientific journal. 2014. No. 11, vol. 1 (50), p. 297–304. URL: [http://jf.spbu.ru/upload/files/file\\_1484722465\\_3644.pdf](http://jf.spbu.ru/upload/files/file_1484722465_3644.pdf) (accessed: 20.04.2021).

© Носков Д. Ю., 2021

УДК 159.9.07

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АТТРИБУЦИИ В СПОРТИВНОЙ МОТИВАЦИИ ЕДИНОБОРЦЕВ

**В. А. Высоцкая**, аспирант, психолог

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31  
Спортивная школа олимпийского резерва имени Б. Х. Сайтиева  
Российская Федерация, 660133, г. Красноярск, ул. Военный городок, 2  
E-mail: verafry@yandex.ru

*Мотивация спортсменов представляет важнейшее условие высокого спортивного результата. Наиболее положительное влияние на спортивные результаты оказывает внутренняя мотивация. В исследовании мотивации спортсменов серьезное внимание занимает проблема атрибутирования, изучение побудительных причин действий и результатов. В статье описаны некоторые характерные атрибуции всех участников процесса спортивной подготовки в единоборствах по поводу сохранения устойчивой внутренней мотивации.*

*Ключевые слова: спортивная мотивация, психологическая подготовка в спорте, атрибуция, локус причинности, локус контроля, стабильность.*

## PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ATTRIBUTION IN SPORTS MOTIVATION OF MARTIAL ARTISTS

**V. A. Vysotskaya**, graduate student, psychologist

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology  
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation  
Sports School of the Olympic Reserve named after B. H. Saytiev  
2, Voyenny gorodok, Krasnoyarsk, 660133, Russian Federation  
E-mail: verafry@yandex.ru

*The motivation of athletes is the most important condition for a high sports result. The most positive influence on sports results is provided by internal motivation. In the study of the motivation of athletes, serious attention is paid to the problem of attribution, the study of the motivating reasons for actions and results. The article describes some characteristic attributions of all participants in the process of sports training in martial arts about the preservation of stable internal motivation.*

*Keywords: sports motivation, psychological training in sports, attribution, locus of causality, locus of control, stability.*

Мотивация характеризует личность как субъекта деятельности, раскрывает истоки, сущность и содержание его активности, регулятивные и адаптивные возможности. Знание путей влияния на мотивацию спортсмена является одной из необходимых предпосылок для наиболее рационального построения и повышения эффективности тренировочного и соревновательного процесса (Г. Д. Горбунов). При этом в реальности обнаруживается некоторое обесценивание подлинной мотивации спортсменов в их спортивной деятельности, и как эффект – высокая степень их демотивированности. В. К. Сафонов приводит следующие цифры –

до 90 % мастеров спорта и мастеров спорта международного класса отмечают неудовлетворенность не только своими спортивными достижениями, но и самим фактом многолетнего занятия спортом. Наше исследование спортивной мотивации в единоборствах свидетельствует о перспективности использования технологий мобилизации и формирования продуктивного каузального анализа в целях повышения творческой субъектности всех участников спортивного процесса (тренеров, спортсменов) [1; 2; 10].

По сути, целью психологического обеспечения в разных спортивных видах и дисциплинах является мобилизация их мотивации. Мы опираемся на определения мотивации спортсмена, как наиболее важного фактора, детерминирующего работоспособность спортсмена, его профессиональный рост и результативность на соревнованиях. Мотивация спортивной деятельности – особое состояние личности спортсмена, служащее основой для постановки и осуществления целей, направленных на достижение максимально возможного на данный момент спортивного результата (Р. А. Пилоян). Мотивация влияет на характер всех процессов спортивной деятельности (реакция на нагрузку, восстановление, усвоение нового, воля и другое), и выполняет в структуре спортивной деятельности следующие функции: является пусковым механизмом деятельности; поддерживает необходимый уровень активности в процессе тренировочной и соревновательной деятельности; регулирует содержание активности, использование различных средств деятельности для достижения желаемых результатов [6; 9]. Как структурная модель спортивная мотивация включает в себя три компонента: 1) внутренняя или истинная мотивация, 2) внешняя мотивация, 3) демотивация (совокупное влияние внешних и внутренних факторов, уменьшающих мотивацию к занятиям спортом). (Р. Дж. Валлеранд) [2; 9].

Мы развиваем идею многочисленных исследований, определяющих мотивацию как фактор, детерминирующий поведение спортсменов. С одной стороны, каждый вид мотивации имеет свои плюсы и минусы, оказывая различное влияние на человека. С другой стороны, наиболее положительное влияние оказывает внутренняя мотивация. При этом внешняя мотивация может иметь преимущество при решении частных задач.

Американский психолог Э. Диси высказал гипотезу о существовании двух фундаментальных мотивационных тенденций, а именно потребностей к самодетерминации и компетентности. Наличие намерения интенции к выполнению деятельности Э. Диси назвал главным признаком мотивированного поведения человека. В зависимости от наличия или отсутствия интенции и от восприятия ее источника личность может находиться в одном из трех основных мотивационных состояний: состоянии внутренней мотивированности, внешней мотивированности или состоянии демотивации. К мотивационным практикам в спорте положения теории Э. Диси имеют самое прямое отношение [13].

В известной классификации мотивации Д. Макклелланда и Дж. Аткинсона обсуждается соотношение между стремлением к успеху и избеганием неудач. В эволюции этой концепции стремление к успеху и избегание неудач рассматривались как взаимоисключающие полюса, и как специфически сочетающиеся. На сегодняшний день принято учитывать особенности и преобладание у того или иного субъекта стремления к успеху или избеганию неудачи, при наличии того и другого. Это преобладание может быть, как на высоком, так и на низком уровне выраженности обоих стремлений [2; 12]. Е. П. Ильин приводит данные, что у спортсменов высокой квалификации потребность добиться успеха выражена в два раза сильнее, чем потребность избегания неудачи. Такое соотношение, с одной стороны, побуждает этих спортсменов проявлять высокую активность в достижении цели, а с другой – предпринимать меры для предупреждения возможных неудач. У спортсменов, успешно выступивших в наиболее ответственных соревнованиях сезона, мотив избегания неудачи выражен меньше, чем у спортсменов, выступивших ниже своих возможностей. Вероятно, повышенная активизация этого мотива мешает спортсменам эффективно реализовать свои возможности. При этом если говорить о регулировании влияния мотива избегания неудач, то важным явля-

ется понимание и атрибутирование всех участников процесса (самого спортсмена, тренера, психолога), что к большему эффекту приведет не отрицание наличия страха неудачи, а его осознание, принятие и интеграция как нормального составляющего спортивной деятельности [2].

В ситуации диагностики спортивной мотивации всех участников спортивного процесса психологу всегда следует держать фокус внимания на имплицитности и тенденции избегать и игнорировать подлинную суть мотивов спортивной деятельности. Также при диагностике мотивации существует трудность различения диспозиционных (устойчивых мотивационных образований) и функциональных (связанных с конкретной ситуацией) переменных. Решение этой задачи поможет спрогнозировать, какие мотивы спортсмена будут работать с большой вероятностью в любой ситуации, а какие могут и не возникнуть в силу своей эпизодичности.

При проведении диагностики нередко случаи выявления преобладания внешней мотивации спортсменов. Нормативной ситуацией это является на этапе начальной специализации, когда ребенок или подросток занимается спортом под влиянием внешних обстоятельств. На этапах углубленной специализации и спортивного мастерства преобладание внешней мотивации является сигналом о том, что требуется приложение усилий всех участников процесса для актуализации внутренней мотивации.

В исследовании мотивации спортсменов серьезное внимание занимают вопросы о побудительных причинах действий и результатов. Теории атрибуции изучают проблему того, как люди объясняют себе явления действительности с точки зрения их причин. Когнитивное объяснение причин (атрибутирование) является частью процесса мотивации, оказывая решающее влияние на поведение человека. До сих пор не существует единой теории атрибуции. Теория атрибуции основана на том, как люди объясняют свои успехи и неудачи. Хейдер (Heider, 1958) и Вайнер (Weiner, 1985, 1986) разделили на несколько категорий объяснения успеха и неудач. Основными среди этих категорий называют стабильность (относительно постоянный или непостоянный фактор), каузальность или причинность (внутренний или внешний фактор) и контроль (фактор, находящийся или не находящийся под контролем) [7; 12]. Успех или неудачу спортсмена можно объяснить множеством разнообразных факторов (атрибутов). Например, объяснить победу на соревновании и приписать свой успех можно:

- стабильному фактору (таланту или большим способностям спортсмена) или нестабильному фактору (удаче);
- внутренней причине (огромному усилию спортсмена) или внешней причине (например, слабым соперникам);
- фактору, который можно контролировать (стратегии или плану ведения), или фактору, который самим спортсменом не контролировался (слабой физической подготовке соперников).

Варианты атрибутирования неудач могут быть следующие:

- стабильному фактору (отсутствию таланта) или нестабильному фактору (не нравится инструктор);
- внутренней причине (слабой спине) или внешней причине (зал для проведения занятий находится слишком далеко);
- фактору, который можно контролировать (отсутствие усилий), или фактору, который не контролируется (не устраивает плата за занятия по программе).

Характерные атрибуции важно исследовать, понимать и учитывать всем участникам процесса спортивной подготовки, так как они влияют на ожидание будущих успехов или неудач и эмоциональные реакции (Biddle, 1993; McAuley, 1993). Приписывание результатов определенным типам стабильных факторов связано с ожиданием будущего успеха.

Неудача также может быть приписана стабильной причине (например, невысокому уровню способностей), что снизит уровень мотивации и уверенности в себе, или нестабиль-

ной причине (например, невезению), что не повлияет на уровень мотивации и уверенности в своих силах [9; 11; 12].

Таблица 1

**Основные категории атрибуции Вайнера**

Основные категории атрибуции					
Стабильность		Локус причинности		Локус контроля	
стабильный	нестабильный	внутренний	внешний	под контролем	вне контроля

Приписывание успехов или неудач внутренним факторам, а также факторам, которые контролируются нами (например, способность, усилие), часто приводит к таким эмоциональным реакциям, как гордость или стыд. Например, спортсмен будет испытывать больше гордости (в случае успеха) или стыда (при неудаче), приписывая результат внутренним факторам, а не фортуне или мастерству соперника. То, как занимающиеся объясняют свои результаты, влияет на их ожидания и эмоциональные реакции, что, в свою очередь, влияет на мотивацию достижения.

Крайне важно в обеспечении процессов актуализации внутренней мотивации акцентирование внимания на осознании атрибуций в процессе осуществления обратной связи. Для всех участников спортивного процесса весьма характерна передача сообщений посредством атрибуций, которые сопровождают обратную связь. То, как тренер, или сам спортсмен интерпретирует успех или неудачу влияет на последующую мотивацию (Horn, 1987). Результаты нашего исследования каузальных установок тренеров спортивной борьбы подтверждают необходимость повышения творческой субъектности тренеров технологий формирования продуктивного каузального анализа [4].

Вышеописанное определяет значимость исследования атрибуции в мотивации всех участников спортивного процесса. Такое исследование продолжается на данный момент в рамках основных мероприятий проекта федеральной экспериментальной площадки «Реализация кластерной модели подготовки спортивного резерва по вольной борьбе среди женщин в Сибирском федеральном округе» (приказ министерства спорта РФ от 4 мая 2018 года № 430). В нём на данный момент приняли участие тренеры и спортсмены краевого бюджетного учреждения «Спортивная школа олимпийского резерва имени Б. Х. Сайтиева» (СШОР имени Б. Х. Сайтиева) в количестве 72 человек. Из них 33 человека – тренеры и 39 спортсмены; 23 – мужчины и 49 – женщины.

Приведем результаты анкетирования, где участники отвечали на вопросы про причины (атрибуции) в тренировочной и соревновательной части спортивного процесса. Ответы на вопросы представляют шкалированное измерение локуса причинности, локуса контроля и стабильности. Ответы распределялись соответственно по группам, когда респонденты, а именно тренеры-мужчины, тренеры-женщины, спортсмены и спортсменки отвечали на вопросы в четырех вариантах: тренер-мужчина и спортсмен (вариант 1, таблица 2), тренер-мужчина и спортсменка (вариант 2, таблица 3), тренер-женщина и спортсмен (вариант 3, таблица 4) и тренер-женщина и спортсменка (вариант 4, таблица 5). Среднее значение ответов представлено в табл. 2–5.

По таблицам видно, что по поводу сохранения мотивации в трудных ситуациях для отношений тренер и спортсмен тренеры-мужчины внутренний локус причинности продемонстрировали ниже, чем тренеры-женщины, спортсмены и спортсменки. А вот внутренний локус контроля по поводу этой же ситуации ниже всего продемонстрировали тренеры-женщины. Спортсмены в ответах показали самые высокие показатели локуса причинности. Таким образом, спортсмены и тренеры приписывает успех стабильным факторам, а также внутренним, которые контролируют.

Таблица 2

**Особенности атрибуции мотивации, вариант тренер-мужчина и спортсмен (среднее значение)**

Респонденты	Локус причинности				Локус контроля				Стабильность			
	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки
Сохраняет мотивацию	5,31	6,83	7	5,78	5,15	4,9	6	5,28	5,78	6	5,25	4,72
Теряет мотивацию	4,77	5,33	5,75	5,39	4,85	5	6	4,61	4,62	5,67	5,75	3,84

Таблица 3

**Особенности атрибуции мотивации, вариант тренер-мужчина и спортсменка (среднее значение)**

	Локус причинности				Локус контроля				Стабильность			
	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки
Сохраняет мотивацию	5,08	6,33	6,2	6,08	6	6	5,4	5,57	4,83	6	5,4	5,14
Теряет мотивацию	4,91	5,5	6,25	5,72	4,91	5,17	5	4,25	4,45	5,33	5,25	3,49

Таблица 4

**Особенности атрибуции мотивации, вариант тренер-женщина и спортсмен (среднее значение)**

	Локус причинности				Локус контроля				Стабильность			
	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки
Сохраняет мотивацию	4	6,67	6,5	6,22	5,2	5,67	6	5,06	5,4	5,33	6	5,22
Теряет мотивацию	4,88	5,33	6,75	5,89	5,14	5,33	5,33	4,94	5,43	5,33	5	3,83

Таблица 5

**Особенности атрибуции мотивации, вариант тренер-женщина и спортсменка (среднее значение)**

	Локус причинности				Локус контроля				Стабильность			
	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки	тренеры-мужчины	тренеры-женщины	спортсмены	спортсменки
Сохраняет мотивацию	5	6,33	6,25	6,16	4,12	5,17	4	5,04	4,5	5,17	5	5,43
Теряет мотивацию	4,14	5,83	6,75	6	3,71	4,67	3,5	4,23	3,86	5,67	5	3,61

Относительно ситуации потери мотивации в отношениях тренер-мужчина и спортсмены также продемонстрировали самые высокие показатели. В этой группе ответов у спортсменов более низкие средние значения. Можно предположить некоторую тенденцию гендерных различий в ситуации преодоления мотивационных трудностей.

В ситуации сохранения мотивации, где тренер-женщина и спортсмен, а также тренер-женщина и спортсменка высокие значения внутреннего локуса причинности показали тренеры-женщины, спортсмены и спортсменки. Также у этих участников сохранилось высокое значение внутреннего локуса контроля и стабильности. При этом тренеры-мужчины в работе своих коллег женщин видят меньший вклад, и с ними причины продуктивности в тренировочном процессе не связывают.

В своих ответах про причины потери мотивации в отношениях тренер-женщина и спортсменка тренеры-мужчины приписывает неудачу стабильным факторам и внешним, которые не контролирует. Такого рода ответы могут быть и проективными по сути.

Таким образом, мы наблюдаем устойчивый, контролируемый и автономный вариант атрибутирования спортивной мотивации в большей степени у тренеров-женщин и спортсменов. Спортсменки и тренеры-мужчины чаще демонстрируют тенденцию к внешней мотивации.

Психологические особенности атрибуции спортивной мотивации, а именно локус причинности, локус контроля и стабильность, могут стать критериями мониторинга собственного отношения и осознания самих единоборцев, как тренеров, так и спортсменов. Перспектива исследования связана с изучением и обобщением системы факторов актуализации устойчивой внутренней спортивной мотивации и связанной с ними атрибутивными процессами.

### **Библиографические ссылки**

1. Высоцкая В. А., Лукьянченко Н. В. Каузальные установки тренеров спортивной борьбы // Сборник материалов III Междунар. науч.-практ. конф. (17 апреля 2020 г., Красноярск). 2020. С. 141.
2. Ильин Е. П. Психология спора. СПб. : Питер, 2017. 352 с.
3. Куль Ю., Шторх М. Сила собственного «Я». Семь психогимнастик для бессознательного. Изд. Гуманитарный центр, 2015. 324 с.
4. Лукьянченко Н. В. Каузальная атрибуция классного руководителя как предиктор стилевых особенностей педагогического управления // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5, № 4. С. 74–90.
5. Малкин В. Р. Управление психологической подготовкой в спорте. М., 2008.
6. Налчаджян А. А. Атрибуция, диссонанс и социальное познание. М. : Когито-Центр, 2006. 415 с.
7. Серова Л., Терехина Р. Психология личности спортивного тренера : монография. М. : Спорт, 2019. 128 с.
8. Психология физической культуры : учебник / под ред. Б. П. Яковлева, Г. Д. Бабушкина. М. : Спорт, 2016. 624 с.
9. Сафонов В. К. Психология спортсмена: слагаемые успеха. М. : Спорт, 2018. 288 с.
10. Уэйнберг Р., Гоулд Д., Основы психологии спорта и физической культуры. Олимпийская литература. Букинистика, 2001. 326 с.
11. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. 860 с.
12. Френкин Р. Мотивация поведения: биологические, когнитивные и социальные аспекты. 5-е изд. СПб. : Питер, 2003. 651 с.
13. Яковлев Б. П. Основы спортивной психологии : учеб. пособие. 2-е изд. стереотип. М. : Советский спорт, 2010. 208 с.

### **References**

1. Vysotskaya V. A., Lukyanchenko N. V. Causal installations of sports wrestling coaches // Collection of materials of the III International Scientific and practical conference (April 17, 2020, Krasnoyarsk), p. 141.
2. Ilyin E. P. Psychology of dispute. St. Petersburg: Piter, 2017. 352 p.
3. Kul Yu., Shtorh M. The power of the self. Seven psychohymnastics for the unconscious. Humanitarian Center Publishing House, 2015. 324 p.
4. Lukyanchenko N. V. Causal attribution of the class teacher as a predictor of the style features of pedagogical management // Social psychology and society. 2014. Vol. 5, no. 4, pp. 74–90.
6. Malkin V. R. Management of psychological training in sports. M., 2008.
7. Nalchajyan A. A. Attribution, dissonance and social cognition. M. : Kogito-Center, 2006. 415 p.
8. Serova L., Terekhina R. Psychology of the personality of a sports coach : monograph. M. : Sport, 2019. 128 p
9. Psychology of physical culture : textbook / ed. by B. P. Yakovlev, G. D. Babushkin. M. : Sport, 2016. 624 p.
10. Safonov V. K. Psychology of an athlete: the components of success. Moscow : Sport, 2018. 288 p.
11. Weinberg R., Gould D., Fundamentals of the psychology of sports and physical culture-Olympic literature, Second-hand books, 2001. 326 p.
12. Heckhausen H. Motivation and activity. 2nd ed. St. Petersburg : Piter ; Moscow : Smysl, 2003. 860 p.
13. Frenkin R. Motivation of behavior: biological, cognitive and social aspects. 5th ed. St. Petersburg : Peter, 2003. 651 p.
14. Yakovlev B. P. Fundamentals of sports psychology : textbook. Manual. 2nd ed. stereotype. M. : Soviet sport, 2010. 208 p.



# ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ



УДК 159.944:612.821

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

**В. А. Гуров**, кандидат биологических наук, доцент

Красноярский государственный медицинский университет им. профессора В. Ф. Войно-Ясенецкого  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, ул. Партизана Железняка, 1  
E-mail: Gurov-GVA@mail.ru

*Выявлено наличие достоверной связи между степенью нарушения кислотно-щелочного баланса и проявлениями синдрома эмоционального выгорания в группах учителей, проживающих в разных климатических условиях. Полученные данные можно применять для повышения эффективности комплексных программ профилактики эмоционального (профессионального) выгорания.*

*Ключевые слова: эмоциональное выгорание, кислотно-щелочной баланс.*

## PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASIS FOR PREVENTION OF BURNOUT-SYNDROME

**V. A. Gurov**

Krasnoyarsk State Medical University named after Professor V. F. Voino-Yasenetsky  
1. Partizana Zheleznyaka Str., Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation  
E-mail: Gurov-GVA@mail.ru

*The presence of a reliable relationship between the degree of acid-base balance disorder and manifestations of burnout syndrome in groups of teachers living in different climatic conditions was revealed. The data obtained can be used to improve the effectiveness of programs for the prevention of emotional (professional) burnout.*

*Keywords: emotional burnout, acid-base balance.*

**Введение.** Впервые понятие «синдром сгорания» (англ. – burnout-syndrome) предложил американский врач-психиатр Н. J. Freudenberg в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в интенсивном и тесном общении с клиентами, пациентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании профессиональной помощи [1].

Установлено, что данный синдром наиболее характерен для представителей социальных или коммуникативных профессий — системы «человек-человек». Среди профессий, в которых синдром эмоционального выгорания (СЭВ) встречается наиболее часто (от 30 до 90 % работающих), следует отметить работников правоохранительных органов, врачей, учителей, психологов, руководителей, социальных работников, спасателей. Данное обстоятельство позволяет рассматривать синдром «выгорания» как «профессиональное выгорание», что важно в контексте профессиональной деятельности [2].

При сформированном синдроме профессионального выгорания человек испытывает физическую и психологическую усталость, чувство «пустоты», исчерпанности собственных эмоциональных ресурсов; снижение интереса к своей профессиональной деятельности вплоть до возникновения разочарования, неприязни; нежелание повышать свою квалификацию; раздражение по отношению и к пациентам/ клиентам, и к коллегам; неудовлетворен-

ность уровнем жизни, чувство острой социальной несправедливости. Внешним выражением эмоционального выгорания могут стать деперсонализация и, как следствие, дегуманизации отношений с другими людьми (проявление черствости, бессердечности, цинизма или грубости); редукция (занижение) личных достижений и, как следствие, потеря смысла и желания вкладывать личные усилия на рабочем месте; нежелание идти на компромисс, нежелание контролировать проявления негативных эмоций; безразличие к результатам своего труда; негативные установки по отношению к пациентам, работе, организации; безынициативность, раздражительность, пониженный фон настроения.

Такие проявления в поведении не могут остаться незамеченными пациентами, коллегами и приводят не только к снижению качества исполнения своих должностных обязанностей, но и являются предпосылкой возникновения конфликтных ситуаций, появления медицинских ошибок [3].

Частота встречаемости СЭВ увеличивается со временем. По данным В. А. Винокура [2], в 1980-х гг. в нашей стране 60 % медицинских работников считали, что их работа сопровождается заметным для них эмоциональным напряжением, а в 2004 г. уже 74 % врачей и 82 % медицинских сестер отмечали постоянное и достаточно высокое нервно-психическое напряжение.

Результаты исследования Н. В. Говорина (2016) показали, что у 67,6 % врачей имеются признаки эмоционального выгорания и лишь у 21,9 % врачей лечебных учреждений Забайкальского края не выявлено признаков СЭВ [4].

Анализ литературы показал, что содержание профессиональной деятельности определяет специфику синдрома эмоционального выгорания. Наиболее подвержены этому синдрому врачи-кардиологи, высокая рабочая нагрузка которых связана с интенсивным общением с пациентами в сложной жизненной ситуации [5].

Наиболее важными факторами, влияющими на развитие «эмоционального выгорания», являются возраст специалиста и стаж работы по специальности [6], а также: низкая заработная плата – 83,3 %; прием большого количества пациентов – 77,3 %; хроническая напряженная психоэмоциональная деятельность – 71,2 %; большой объем канцелярско-оформительской работы – 66,7 %; напряженный график работы, в том числе работа более чем на 1 ставку – 65,1 % [7].

Сформированный синдром эмоционального выгорания повышает частоту проявления несуицидальной аутоагрессии в семейной и профессиональной сферах [8; 9], влечет формирование алкогольной зависимости и табакокурение [10].

Риск выгорания смягчают стабильная и привлекательная работа, предоставляющая возможности для творчества, профессионального и личностного роста, удовлетворенность качеством жизни в различных ее аспектах, наличие разнообразных интересов, перспективные жизненные планы [1; 2; 11].

Стратегии помощи при выгорании включают различные виды психотерапевтической работы: техники саморегуляции; дыхательные упражнения; телесно-ориентированная терапия; логотерапия (терапия словом); гипнотерапия; техники визуализации [1].

Традиционные стратегии снижения выраженности СЭВ включают хорошее питание и времяпровождение с семьей и друзьями. Одним из важных факторов профилактики СЭВ является оптимизация условий труда [4].

Таким образом, анализ литературы показал, что в настоящее время для терапии СЭВ применяются преимущественно методы психологического воздействия, оптимизация условий труда и так называемый здоровый образ жизни (ЗОЖ). Но сравнительных данных эффективности мероприятий не представлено.

Во время работы в пилотной школе было замечено, что в группе учителей с результатами лабораторных исследований указывающие на смещение кислотно-щелочного баланса (рН мочи – нижние границы нормы) в сторону «закисления» внутренней среды организма.

Также в этой группе учителей отмечены определенные заболевания (диабет, почечно-каменная болезнь, гипертония), особенности поведения (агрессия по отношению к детям), а также проявления синдрома эмоционального выгорания. Эти наблюдения позволили высказать **гипотезу**, что в основе механизма формирования СЭВ учителей лежат нарушения кислотно-щелочного баланса в организме вызванные специфическими условиями работы и жизнедеятельности.

Возможные причины закисления внутренней среды организма учителей:

1. Питание преимущественно кислотообразующими продуктами.

Диета современного человека богата насыщенными жирами, простыми сахарами, поваренной солью и бедна клетчаткой, магнием и калием. В ней доминируют рафинированные и обработанные продукты, сахар, мучные изделия, мясные продукты. Кислотная нагрузка пищи современного человека составляет + 48 у. е. (!).

Ежедневное «кислотное» питание вызывает дисбаланс ионов водорода и бикарбоната, что вызывает хронический, слабовыраженный, болезнетворно (патогенно) существующий системный метаболический ацидоз, «закисление» организма.

2. Недостаток свежего воздуха – закономерное повышение концентрации углекислого газа в помещении с большим количеством людей ( $\text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{H}_2\text{CO}_3 = \text{HCO}_3^- + \text{H}^+$ ), а также гиподинамия, ожирение...

3. Стрессы и сильные переживания, нарушают баланс вегетативной регуляции, снижается скорость диуреза.

4. Недостаточное употребление чистой воды, низкая двигательная активность, дефициты времени, туалетов и т. д. и т. п.

Организм способен усваивать и накапливать минералы и питательные вещества только при надлежащем уровне кислотно-щелочного равновесия. Например, железо может усваиваться организмом при  $\text{pH} = 6,0 - 7,0$ ; йод при  $\text{pH} = 6,3 - 6,6$ . В закисленном состоянии из организма выводятся макро- и микроэлементы Na, Ca, Mg, K...

В молодом возрасте закисление внутренней среды организма и соответствующие нарушения не проявляются – высокая двигательная деятельность, активная работа буферных систем (прежде всего карбонатной) компенсируют снижение  $\text{pH}$ . Но с возрастом все вышеуказанные проблемы актуализируются и проявляются на начальном этапе в виде симптомов эмоционального выгорания.

Условия профессиональной деятельности достаточно большого количества людей близки к таковым условиям жизнедеятельности учителей: высокая стрессогенность; работа в закрытых, часто душных, помещениях; традиционное питание с преобладанием мясных, хлебобулочных изделий и выраженным дефицитом потребления овощей и фруктов; гиподинамия. Все эти факторы способствуют нарушению кислотно-щелочного баланса в организме и способны провоцировать формирование хронического психоэмоционального напряжения и последующего формирования соматической патологии.

**Цель исследования** – оценить степень выраженности СЭВ учителей во взаимосвязи с нарушением кислотно-щелочного баланса.

**Методы.** Для оценки степени и структуры СЭВ применялся опросник «Профессиональное выгорание» (Maslach, MBI) в модификации Н. Е. Водопьяновой [12].

С. Маслач считает, что синдром включает в себя три основные составляющие: «эмоциональная истощенность» (ЭИ), «деперсонализация» (Д) и «Редукция личных достижений» (РЛД).

Чем больше сумма баллов по первой и второй шкале в отдельности, тем больше у обследуемого выражены различные стороны «выгорания» и, соответственно, чем больше сумма баллов по третьей шкале, тем более выражено выгорание [12].

Для выявления состояния кислотно-щелочного баланса (КЩБ) в организме был использован разработанный автором опросник, который позволяет оценить как общие показате-

тели проявления, так и вклад состояния основных рН-зависимых систем организма в нарушение КЩБ. Опросник состоит из 5 шкал: I. Общее состояние. Самочувствие и поведение; II. Характер питания; III. Состояние пищеварительной системы; IV. Состояние ротовой полости и кожных покровов; V. Кардиореспираторная система.

Степень выраженности каждого показателя/симптома определялась по 3-м критериям: 1. Признак проявляется постоянно или часто (1 балл). 2. Иногда (2 балла). 3. Никогда не проявляется (3 балла).

Математическая обработка полученных данных проведена с использованием программы «STATISTICA 10». Оценка тесноты взаимосвязи показателей проводилась с помощью непараметрического корреляционного анализа Спирмена с вычислением коэффициента ранговой корреляции ( $r_s$ ).

**Результаты.** Опрошены педагоги средних общеобразовательных школ, проживающие на территории Красноярского края: центральный регион – г. Красноярск и на Крайнем Севере – пгт Хатанга. Исследование проведено в зимний период: декабрь (Хатанга) и февраль (Красноярск).

В Красноярске в опросе приняли участие учителя средней школы № 53 ( $n = 13$ , 1 мужчина и 12 женщин). Средний возраст  $44,6 \pm 4,4$  года. Стаж работы в школе  $17,2 \pm 3,6$  лет. Результаты опроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты опроса учителей СОШ № 53 г. Красноярска (M±m, балл)**  
(обозначения в тексте)

	Показатели кислотно-щелочного баланса						Показатели СЭВ			
	I	II	III	IV	V	общ	ЭИ	Д	РЛД	общ
M	29,6	14,1	18,7	4,5	10,7	77,6	22,5	10,2	33,2	65,8
m	1,2	0,4	0,5	0,2	0,9	2,1	2,7	1,4	1,5	2,4

В пгт Хатанга опрошены 25 учителей (24 женщины и 1 мужчина). Средний возраст  $44,6 \pm 2,4$  года. Стаж работы в школе  $21,0 \pm 2,6$  год. Данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты опроса учителей-северян пгт Хатанга (M±m, балл)**  
(обозначения в тексте)

	Показатели кислотно-щелочного баланса						Показатели СЭВ			
	I	II	III	IV	V	общ	ЭИ	Д	РЛД	общ
M	31,0	13,2	17,7	4,1	10,8	77,2	14,8	6,9	36,2	57,9
m	0,8	0,4	0,4	0,2	0,5	1,4	1,5	1,0	1,2	2,0

В группе красноярских педагогов отмечена сравнительно бóльшая (относительно показателей учителей из Хатанги) степень эмоционального напряжения по интегральному показателю (СЭВ общ) (табл. 1, 2).

Структурный анализ показал, что в группе учителей-северян преимущественно низкий уровень эмоционального истощения (ЭИ = 64 %), средний – 28 % и высокий – 8 %.

В группе Красноярских учителей ЭИ выражено в большей степени: 23,0 % – низкий уровень, 38,5 % средний и 38,5 % высокий.

Таким образом, степень выраженности показателей СЭВ в группе Красноярских учителей выше, чем в группе учителей-северян.

Следует отметить слабую тенденцию к лучшим значениям показателей КЩБ учителей-северян по шкалам: I. Общее состояние. Самочувствие; II. Характер питания; III. Состояние пищеварительной системы и, соответственно, более низким значениям показателя эмоционального истощения (табл. 2).

В результате проведения корреляционного анализа выявлена отрицательная достоверная взаимосвязь между показателем эмоционального истощения (ЭИ) и нарушением КЩБ, как интегральным показателем ( $r_s = -0,51 \div -0,54$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ), так и шкалой «Общее состояние. Самочувствие и поведение» опросника КЩБ ( $r_s = -0,61$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ) в обеих группах педагогов. Иначе говоря, чем больше нарушение кислотно-щелочного баланса (и связанное с ним ухудшение общего состояния) тем в большей степени выражено эмоциональное истощение. Также обращает внимание закономерная связь между шкалой IV «Состояние ротовой полости. Состояние кожи и ее придатков» и возрастом городских учителей ( $r_s = -0,58$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ), компонентами СЭВ «Деперсонализация» ( $r_s = -0,62$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ), «Редукция личных достижений» ( $r_s = -0,62$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ), в отличие от учителей, проживающих на Севере.

В группе красноярских учителей выявлена достоверная отрицательная взаимосвязь между интегральным показателем КЩБ и возрастом ( $r_s = -0,56$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ) и в большей степени со стажем работы в школе ( $r_s = -0,63$ ,  $P_0 \leq 0,05$ ), т. е. чем больше возраст (и стаж работы в школе) тем в большей степени нарушен кислотно-щелочной баланс в организме.

В группе учителей, проживающих в условиях крайнего Севера, такой связи не выявлено ( $r_s = -0,04$ ).

Исследование вклада разных показателей в интегральный показатель нарушения КЩБ Красноярских учителей показало, что состояние кардиореспираторной системы достоверно связано с кислотно-щелочным балансом  $R_s = 0,65$  ( $P_0 < 0,05$ ), и тем более выражена связь между общими показателями и условиями работы  $R_s = 0,82$  ( $P_0 < 0,01$ ).

Выявлена устойчивая тенденция взаимосвязи нарушений системы пищеварения и интегральным показателем КЩБ ( $R_s = 0,42$ ).

Необходимо отметить слабые отрицательные связи между «характером питания» и нарушением КЩБ ( $R_s = -0,275$ ); и положительную связь между показателями «характер питания» и степенью эмоционального истощения ( $R_s = 0,17$ ).

Особый интерес представляет наличие обратно-пропорциональной связи между интегральным показателем нарушения КЩБ и показателями «Деперсонализация» ( $R_s = -0,23$ ); «Эмоциональное истощение» ( $R_s = -0,525$ ).

**Заключение.** В результате проведенного исследования выявлена достоверная взаимосвязь нарушения кислотно-щелочного баланса и проявлений синдрома эмоционального выгорания учителей, проживающих в разных климатических условиях.

Существенный вклад в нарушение КЩБ вносят условия работы, нарушения со стороны кардиореспираторной и пищеварительной систем организма.

Также подтверждена достоверная взаимозависимость между стажем педагогической работы и степенью выраженности нарушений КЩБ и синдрома эмоционального выгорания педагогов, проживающих в Красноярске.

Полученные данные свидетельствуют о тесной (закономерной) связи физиологического состояния организма и психоэмоциональной сферы человека. Механизм взаимодействия пока не известен, но наличие закономерной связи подтверждается настоящим исследованием.

Поэтому основной вывод из полученных результатов исследования: синдром эмоционального выгорания – результат нарушений физиологического состояния, обменных процессов организма (проявление индивидуального адаптационного процесса) при определенных условиях жизнедеятельности человека.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что для повышения эффективности профилактических программ по предупреждению (лечению) эмоционального выгорания педагогов образовательных организаций (а также представителей дру-

гих профессий, работающих в сходных условиях) вместе с традиционными методами психологического воздействия показано проведение мероприятий по восстановлению кислотно-щелочного баланса внутренней среды организма.

Наиболее эффективный способ профилактики и лечения СЭВ – это комплексная деятельность по восстановлению кислотно-щелочного баланса, обмена веществ, оптимизации условий профессиональной деятельности, психологическая помощь, поведенческая терапия, формирование ЗОЖ.

### **Библиографические ссылки**

1. Чутко Л. С., Козина Н. В. Синдром эмоционального выгорания. Клинические и психологические аспекты. М. : МЕДпресс-информ, 2014. 256 с.
2. Винокур В. А., Рыбина О. В. Синдром профессионального выгорания у медицинских работников: психологические характеристики и методические аспекты диагностики // Психодиагностика и психокоррекция : руководство для врачей и психологов. СПб. : Питер, 2008. Гл. 7. С. 205–235.
3. Воробьева Е. Е., Родионова О. А. Исследование факторов синдрома эмоционального выгорания и способы его коррекции (на примере преподавателей Медицинского института) // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2015. Т. 5, № 8. С. 1082–1084.
4. Говорин Н. В., Бодагова Е. А. Синдром эмоционального выгорания у врачей // Журнал для непрерывного медицинского образования. 2016. № 1. С. 98–106.
5. Мурашкин М. С., Шаршакова Т. М. Синдром эмоционального выгорания в профессиональной деятельности врачей // Проблемы здоровья и экологии. 2020. № 2(64). С. 119–123.
6. Кулишова К. В. Синдром эмоционального выгорания среди врачей и его коррекция // Оренбургский медицинский вестник. 2016. Том IV, № 3-2 (15). С. 58–59.
7. Озоль С. Н., Шустов Д. И. Аутоагрессивное поведение, алкогольная зависимость и эмоциональное выгорание среди медицинских работников // Омский психиатрический журнал. 2016. № 2 (8). С. 37–39.
8. Миронов П. И., Ситникова Е. С., Хабилов Р. Г., Фаязов Р. Р. Эпидемиология синдрома «эмоционального выгорания» в медицине критических состояний // Пермский медицинский журнал. 2008. Т. XXV, № 4. С. 111–116.
9. Федотов И. А. Влияние сформированного синдрома эмоционального выгорания на суицидальное и несуйцидальное аутоагрессивное поведение у врачей / И. А. Федотов, С. Н. Озоль, А. В. Меринов и др. // Тюменский медицинский журнал. 2015. Т. 17, № 4. С. 13–17.
10. Несын В. В., Несына С. В. Эмоциональное выгорание врачей // Электрон. науч.-образоват. вестник «Здоровье и образование в XXI веке». 2019. Т. 21, № 6. С. 19–23.
11. Эмоциональное выгорание у врачей и медицинские ошибки. Есть ли связь? / О. С. Кобякова, И. А. Деев, Е. С. Куликов и др. // Социальные аспекты здоровья населения. 2016. № 1 (47). С. 1-14. DOI: 10.21045/2071-5021-2016-47-1-5.
12. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 360–362.

### **References**

1. Chutko L. S., Kozina N. V. Sindrom jemocional'nogo vygoranija. Klinicheskie i psihologicheskie aspekty [Burnout syndrome. Clinical and psychological aspects]. M. : MEDpress-inform, 2014. 256 s.
2. Vinokur V. A., Rybina O. V. Sindrom professional'nogo vygoranija u medicinskih rabotnikov: psihologicheskie harakteristiki i metodicheskie aspekty diagnostiki [Professional burnout syndrome in healthcare workers: psychological characteristics and methodological aspects

of diagnosis] // *Psihodiagnostika i psihokorrekcija: rukovodstvo dlja vrachej i psihologov*. SPb.: Piter, 2008. Gl. 7. S. 205–235.

3. Vorob'eva E. E., Rodionova O. A. Issledovanie faktorov sindroma jemocional'nogo vygoranija i sposoby ego korrekcii (na primere prepodavatelej Medicinskogo instituta) [Investigation of the factors of burnout syndrome and ways of its correction (by the example of the teachers of the Medical institute)] // *Bjulleten' medicinskih internet-konferencij*. 2015. T. 5, № 8. S. 1082–1084.

4. Govorin N. V., Bodagova E. A. Sindrom jemocional'nogo vygoranija u vrachej [Burnout syndrome in doctors] // *Zhurnal dlja nepreryvnogo medicinskogo obrazovanija*. 2016. № 1. S. 98–106.

5. Murashkin M. S., Sharshakova T. M. Sindrom jemocional'nogo vygoranija v professional'noj dejatel'nosti vrachej [Burnout syndrome in the professional activities of doctors] // *Problemy zdorov'ja i jekologii*. 2020. № 2(64). S. 119–123.

6. Kulishova K. V. Sindrom jemocional'nogo vygoranija sredi vrachej i ego korrekcija [Burnout syndrome among doctors and its correction] // *Orenburgskij medicinskij vestnik*. 2016. Tom IV, № 3-2 (15). S. 58–59.

7. Ozol' S. N., Shustov D. I. Autoagressivnoe povedenie, alkohol'naja zavisimost' i jemocional'noe vygoranie sredi medicinskih rabotnikov [Auto-aggressive behavior, alcohol addiction, and burnout among medical workers] // *Omskij psihiatricheskij zhurnal*. 2016. № 2 (8). S. 37–39.

8. Mironov P. I., Sitnikova E. S., Habirov R. G., Fajazov R. R. Jependemiologija sindroma "jemocional'nogo vygoranija" v medicine kriticheskikh sostojanij [Epidemiology of burnout syndrome in critical care medicine] // *Permskij medicinskij zhurnal*. 2008. T. XXV, № 4. S. 111–116.

9. Fedotov I. A. Vlijanie sformirovannogo sindroma jemocional'nogo vygoranija na suicidal'noe i nesuicidal'noe autoagressivnoe povedenie u vrachej [Influence of the formed emotional burnout syndrome on suicidal and non-suicidal auto-aggressive behavior in doctors] / I. A. Fedotov, S. N. Ozol', A. V. Merinov i dr. // *Tjumenskij medicinskij zhurnal*. 2015. T. 17, № 4. S. 13–17.

10. Nesyn V. V., Nesyna S. V. Jemocional'noe vygoranie vrachej [Emotional burnout of doctors] // *Jelektronnyj nauchno-obrazovatel'nyj Vestnik "Zdorov'e i obrazovanie v XXI veke"*. 2019. T. 21, № 6. S. 19–23.

11. Kobjakova O. S. Jemocional'noe vygoranie u vrachej i medicinskie oshibki. Est' li svjaz? [Emotional burnout in doctors and medical errors. Is there a connection?] / O. S. Kobjakova, I. A. Deev, E. S. Kulikov i dr. // *Social'nye aspekty zdorov'ja naselenija*.

12. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manujlov G. M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups]. M., 2002. S. 360–362.

© Гуров В. А., 2021

УДК 159.942.2-055.2-055.52:376-053.2:616.821-009.1

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ МАТЕРЕЙ КАК УЧАСТНИКОВ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

**А. Н. Певнева**

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы  
Республика Беларусь, 230023, Гродно, ул. Ожешко, 22  
E-mail: pevneva.angela@rambler.ru

*В статье представлены результаты психологического благополучия матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, которое определяется значениями целеполагания, процессом жизни, ее результативностью, способностью контролировать свою жизнь, а также жизнеспособностью, социальным и ролевым функционированием, психическим здоровьем. Полученные результаты указывают на необходимость оказания психологической помощи матерям, как участникам инклюзивного образования детей с церебральным параличом, и задают основную ее траекторию.*

*Ключевые слова: психологическое благополучие, смысложизненные ориентации, качество жизни, церебральный паралич.*

## PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF MOTHERS AS PARTICIPANTS OF INCLUSIVE EDUCATION FOR CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

**A. N. Pevneva**

Yanka Kupala State University of Grodno  
22, Ozheshko str., Grodno, 230023, Republic of Belarus  
E-mail: pevneva.angela@rambler.ru

*The article presents the results of the psychological well-being of mothers raising a child with cerebral palsy which is determined by the values of goal-settings, life processes, life effectiveness, the ability to control their lives as well as their vitality, social and role functioning, and mental health. The results obtained indicate the need to provide psychological assistance to mothers as participants in the inclusive education of children with cerebral palsy and set up its main trajectory.*

*Keywords: psychological well-being, life-meaning orientations, quality of life, cerebral palsy.*

Актуальность исследования психологического благополучия матерей как участников инклюзивного образовательного процесса детей с церебральным параличом обусловлена необходимостью формирования готовности родителей к содействию в инклюзивном образовании детей с особенностями психофизического развития (ОПФР), что является определяющим в создании условий для социально-психологической адаптации ребенка с ОПФР, его успешной социализации.

Понятие «психологическое благополучие личности» было предложено Н. Брэдбурном. В работе Н. Н. Лепешинского представлено как относительно устойчивое состояние, вызванным переживанием личностью «полноты своего потенциала в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах» [1]. Условия жизни матери, обусловленные постановкой неизлечимого диагноза ребенку, являются социально и психологически травмирующим обстоя-

тельством для ее, выходящим «за рамки нормального» опыта человека и «кардинально меняющим жизнь семьи» в целом [2, с. 65] и требующим адаптации. Адаптация характеризуется процессом «взаимодействия личности и среды», как отмечает белорусский психолог Т. В. Казак, а итогом уравнивания человека со средой при «благоприятном течении» является состояние адаптированности личности [3, с. 12].

Адаптации/ дезадаптации к различным условиям жизнедеятельности определяется осмыслением ситуации личностью. Осмысление матерями данной ситуации, включающей тяжелое заболевание ребенка, обуславливает качество жизни в целом, включая социальную активность, жизнеспособность, ролевое функционирование, психическое и психологическое здоровье. Здоровье человека, как отмечает В. М. Розин, «это не только возможность эффективно функционировать в социальном плане, но и возможность хорошо себя чувствовать и полноценно себя реализовать» [4, с. 172]. И. В. Дубровиной понятия «психологическое здоровье» и «психическое здоровье» рассматриваются не как тождественные, а как автономные. Исследователь отмечает, что психическое здоровье связано с отдельными психическими процессами, а психологическое здоровье – с особенностями функционирования личности в целом и представляет собой состояние благополучия личности, обеспечивающее оптимальную реализацию возрастных задач [5, с. 9].

Жизнеспособность, саморазвитие, самовыражение, самореализация и реализация возрастных задач представляют собой, по мнению А. В. Ворониной, внутренние интенции человека, которые формируются в процессе деятельности, представляя психологическое благополучие [6]. Отметим, что с одной стороны, благополучие составляет основу качества жизни, включая когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, с другой стороны, качество жизни представляет собой «системное понятие, отражающее единство всех компонентов жизни – самого человека, его жизнедеятельность и условия жизнеобеспечения» [7, с. 9].

Вышеизложенные концептуальные положения определили цель и выбор методов исследования. Цель исследования заключается в выявлении осмысленности жизни и качества жизни матери ребенка с церебральным параличом как составляющих психологического благополучия.

В исследовании психологического благополучия, представленного смысложизненными ориентациями и качеством жизни, приняли участие матери детей с подтвержденным диагнозом «церебральный паралич». Анализируются данные 48 респондентов, средний возраст составил  $34,47 \pm 3,32$  года. Для изучения информации о возрасте матери и ребенка, образовании, составе семьи, количестве детей, семейном, материальном положении, условиях проживания семьи применялись базовые методы (беседа, анализ индивидуальной медицинской документации).

Для изучения смысложизненных ориентаций использовался «Тест смысложизненных ориентаций» в адаптации Д. А. Леонтьева [8]. Эмпирический доступ к феномену качества жизни обеспечен методикой SF-36 Health Status Survey [9]. В исследовании был реализован анализ связей (коэффициент корреляции Пирсона), представленный в пакете статистических программ Statistica 6.0.

При изучении смысложизненных результатов определено, что у респондентов общий показатель осмысленности жизни составил  $69,34 \pm 14,68$  (среднее значение – 95,76; стандартное отклонение – 16,54), по субшкале «Цели в жизни» –  $22,37 \pm 3,68$  (среднее значение составляет 29,38; стандартное отклонение – 6,24), что указывает на средний уровень их осмысленности и направленности жизни.

Выявлено, что удовлетворенность своей настоящей жизнью –  $19,51 \pm 3,77$  (среднее значение – 28,80; стандартное отклонение – 6,14) находится в пределах низкого уровня. Прожитая часть жизни определена числом  $16,75 \pm 3,77$  – «Результативность жизни», при среднем значении – 23,30 и стандартном отклонении – 4,95. Среднее значение по шкале «Локус

контроля – Я» составило  $13,51 \pm 3,51$  (среднее значение – 18,58; стандартное отклонение – 4,30), это указывает на желание респондентов строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями, находить свое призвание. Установлено, что респонденты верят в свои силы и собственную возможность сознательно контролировать течение жизни –  $20,02 \pm 4,52$  (см. таблицу).

#### Средние значения смысложизненных ориентаций респондентов

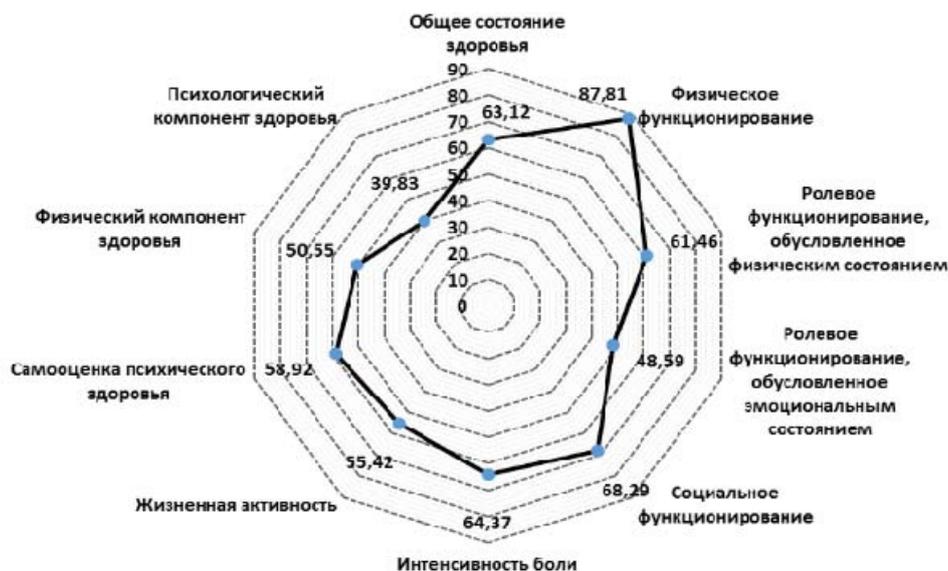
Шкалы	m
Цели в жизни	22,37
Процесс жизни	19,51
Результат жизни	16,75
Локус контроля – Я	13,51
Локус контроля – Жизнь	20,02

При анализе результатов ранжирования значений смысложизненных ориентаций респондентов непосредственно процедура ранжировки осуществлялась на «взвешенных» показателях. По результатам исследования смысложизненных ориентаций определен первый ранг субшкалы «Цели в жизни» с максимальным значением  $m = 2,79$ . Осознание цели для матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, является доминирующим в их жизнедеятельности. Второе место в ранге субшкал теста смысложизненных ориентаций респондентов занимает шкала «Локус контроля – Я» ( $m = 3,38$ ). Желания и потребности матери, повседневная деятельность которой подчинена ребенку с церебральным параличом, нуждающегося в особой поддержке и заботе, ограничены неверием в свои силы контролировать происходящие события, сложностью в построении жизни в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. Удовлетворенность самореализацией занимает третий ранг с оценкой равной  $m = 3,35$ . На четвертом месте у респондентов находится убежденность респондентов в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо планировать на будущее («Локус контроля – Жизнь»;  $m = 3,34$ ). «Процесс жизни» пятый ранг.

При анализе взаимосвязи переменных смысложизненных ориентаций матерей, воспитывающих ребенка с церебральным параличом, выявлено 14 положительно направленных интеркорреляций. Теснота связи между структурными компонентами варьирует от 0,74;  $p < 0,001$  до 0,32;  $p < 0,05$ , что свидетельствует о дифференцированности структуры смысложизненных ориентаций. Уверенность в своих силах и собственной возможности сознательно контролировать течение жизни испытуемых связана с удовлетворением самореализацией («Результат жизни»,  $r = 0,74$ ), ощущением свободы в принятии решений и воплощении их в жизнь («Локус контроля – Я»,  $r = 0,68$ ), осмысленностью жизни  $r = 0,63$  и ее эмоциональной насыщенностью («Процесс жизни»,  $r = 0,50$ ). Субшкала «Локус контроля – Жизнь» имеет максимальное количество корреляций с наибольшими значениями ( $p < 0,001$ ) с другими шкалами смысложизненных ориентаций, являясь системообразующим показателем для смысложизненных ориентаций респондентов. Во временном континууме интеркорреляции смысложизненных ориентаций определяются переходом от интеграции к большей дифференциации и снижением тесноты связей между показателями.

В процессе анализа результатов исследования качества жизни выявлено, что показатель физического компонента здоровья ( $m = 50,55$ ) респондентов соответствует умеренному снижению (от 70 до 50 %), а психологического компонента здоровья ( $m = 39,83$ ) – значительному снижению (от 50 до 25 %). В процессе сравнительного анализа среднего значения и стандартного отклонения показателей качества жизни было выявлено, что у респондентов незна-

чительно снижено (от 100 до 75 %) физическое функционирование ( $87,81 \pm 10,41$ ). Умеренно снижены (от 75 до 50 %) показатели общего состояния здоровья ( $63,12 \pm 18,89$ ), ролевого ( $61,46 \pm 35,71$ ) и социального функционирования ( $68,29 \pm 19,10$ ), жизненной активности ( $55,42 \pm 15,12$ ), психического здоровья ( $58,92 \pm 13,73$ ) респондентов. Значительно снижен показатель (от 50 до 25 %) ролевого функционирования, обусловленного эмоциональным состоянием ( $48,59 \pm 36,36$ ), у респондентов. Полученные результаты наглядно представлены на рисунке.



Показатели качества жизни респондентов

Анализ структурной иерархии переменных качества жизни позволил выявить, что доминирующее положение занимает физическое функционирование ( $m = 87,81$ ). Вторую позицию испытуемые определили социальному функционированию ( $m = 68,29$ ), третью – проявлению болевых ощущений ( $m = 64,37$ ). Четвертую и пятую позиции занимает показатель общего состояния здоровья ( $m = 62,12$ ) и ролевого функционирования, обусловленного физическим состоянием ( $m = 61,46$ ). Последнее место в структурной иерархии качества жизни респондентов занимает эмоциональное функционирование, обусловленное физическим состоянием. Необходимо отметить, что повседневная забота матери о ребенке с церебральным параличом вносит существенные коррективы в оценку респондентами качества их жизни.

Корреляционный анализ взаимосвязи смысложизненных ориентаций и качества жизни показал наличие тесных взаимосвязей между компонентами смысложизненных ориентаций и качества жизни ( $r_m = 0,46$ ), при этом  $0,62$  является максимальным показателем,  $0,29$  – минимальным [10]. Значение корреляций между переменными находятся в интервале от  $r = 0,30$  («Локус контроля – Жизнь» и общее состояние здоровья, общий показатель осмысленности жизни и ролевое функционирование, обусловленное эмоциональным состоянием) до  $r = 0,39$  («Цель в жизни» и самооценка психологического здоровья). Наибольшее количество корреляций (три) установлено между показателями психологического здоровья и «Цели в жизни» ( $r = 0,39$ ;  $p < 0,01$ ), «Процесс жизни» ( $r = 0,34$ ;  $p < 0,05$ ), «Локус контроля – Жизнь» ( $r = 0,36$ ;  $p < 0,05$ ).

В личностном профиле смысложизненных ориентаций матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, преобладающим является ориентация на осознание цели жизни. При этом у матерей, желание контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь преобладает над способностью самореализации. Общим системообра-

зующим фактором для смысложизненных ориентаций матерей является убежденность в том, что жизнь человека не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо планировать на будущее.

Доминирующим компонентом качества жизни матерей является физическое функционирование. Социальная активность матерей, воспитывающих детей с церебральным параличом, характеризуется ограничением социальных контактов, снижением уровня общения в связи с ухудшением физического и эмоционального состояния [10]. Матери детей с церебральным параличом большое значение придают общему состоянию здоровья и психическому здоровью, которое включает настроение, наличие тревоги, общий показатель положительных эмоций.

Матери нуждаются в серьезной психотерапевтической, психологической помощи, направленной на сохранение, поддержание психического, психологического здоровья, а в целом психологического благополучия. Оказание психологической помощи матерям детей с церебральным параличом во многом определит успех партнерского взаимодействия между родителями и специалистами учреждения образования в процессе инклюзивного образования детей с ОПФР и будет способствовать повышению ответственности родителей за обучение и воспитание своих детей.

### **Библиографические ссылки**

1. Лепешинский Н. Н. Психологическое благополучие как фактор успешности учебной деятельности в условиях относительной групповой изоляции: на примере курсантов военного вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Белорус. гос. пед. ун-т. Минск, 2010. 24 с.
2. Чепик Ю. И. Жизнестойкость родителей детей с тяжелыми хроническими заболеваниями // *Вест. БДПУ. Сер. 1, Педагогика. Психология. Филология*. 2013. № 4. С. 22–26.
3. Казак Т. В. Профессиональная самоактуализация и психосоциальная адаптация сотрудников органов внутренних дел. Минск : Респ. ин-т высш. шк., 2015. 360 с.
4. Розин В. М. Психическая реальность, способности и здоровье человека. М. : Эдиториал УРСС, 2001. 224 с.
5. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы: метод. пособие / под ред. И. В. Дубровиной. 4-е изд. Екатеринбург : Деловая кн., 2000. 170 с.
6. Воронина А. Н. Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04. Том. гос. ун-т. Томск, 2002. 24 с.
7. Качество жизни : крат. словарь / Т. А. Бурова [и др.] ; редкол.: Е. Е. Задесенец (отв. ред.) [и др.]. М. : Смысл, 2009. 167 с.
8. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М. : Смысл, 2000.
9. SF-36 health survey: manual and interpretation guide / J. E. Ware [et al.]. Boston : Health Inst., 1993. 1 vol. Pag. var.
10. Певнева А. Н. Динамика качества жизни матери ребенка с церебральным параличом // *Клиническая и специальная психологии*. № 3. С. 232–237. Doi: 10.17759/cpse.2019080404.

### **References**

1. Lepeshinskiy N. N. Psikhologicheskoye blagopoluchiye kak faktor uspešnosti uchebnoy deyatel'nosti v usloviyakh otnositel'noy gruppovoy izolyatsii: na primere kursantov voyennogo vuza : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05. Belorus. gos. ped. un-t. Minsk, 2010. 24 s.
2. Chepik Yu. I. Zhiznestaykost' roditeley detey s tyazhelymi khronicheskimi zabolevaniyami // *Vest. BDPU. Ser. 1, Pedagogika. Psikhologiya. Filologiya*. 2013. № 4. S. 22–26.

3. Kazak T. V. Professional'naya samoaktualizatsiya i psikhosotsial'naya adaptatsiya sotrudnikov organov vnutrennikh del. Minsk : Resp. in-t vyssh. shk., 2015. 360 s.
4. Rozin V. M. Psikhicheskaya real'nost', sposobnosti i zdorov'ye cheloveka. M. : Editorial URSS, 2001. 224 s.
5. Psikhicheskoye zdorov'ye detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby: metod. posobiye / pod red. I. V. Dubrovinoy. 4-e izd. Ekaterinburg : Delovaya kn., 2000. 170 s.
6. Voronina A. N. Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologicheskoy sluzhby : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.04. Tom. gos. un-t. Tomsk, 2002. 24 s.
7. Kachestvo zhizni: krat. slov. / T. A. Burova [i dr.] ; redkol.: E. E. Zadesenets (otv. red.) [i dr.]. M. : Smysl, 2009. 167 s.
8. Leont'yev D. A. Test smyslozhiznennykh oriyentatsiy (SZhO). M. : Smysl, 2000.
9. SF-36 health survey: manual and interpretation guide / J. E. Ware [et al.]. Boston : Health Inst., 1993. 1 vol. Pag. var.
10. Pevneva A. N. Dinamika kachestva zhizni materi rebenka s tserebral'nym paralichom // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologi. № 3. S. 232–237. Doi: 10.17759/cpse.2019080404.

© Певнева А. Н., 2021

УДК 159.9

**ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ**

**А. А. Смирная**, кандидат педагогических наук<sup>1\*</sup>, **И. А. Иванов**, доцент<sup>2</sup>

<sup>1</sup>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\*

<sup>2</sup>Сибирский государственный институт искусств имени Д. Хворостовского  
Российская Федерация, 660049, г. Красноярск, ул. Ленина, 22

*В контексте проблемы развития детей, имеющих расстройства аутистического спектра, разработана система занятий, направленных на развитие когнитивной и эмоционально-личностной сферы. Разработанная система занятий демонстрирует у детей уменьшение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, снижение тревоги и нервозности, повышение навыков понимания своих эмоций и эмоциональных реакций других людей.*

*Ключевые слова: дети дошкольного возраста, аутистический спектр, когнитивная сфера, эмоционально-личностная сфера.*

**ORGANIZATION OF CORRECTIONAL AND DEVELOPMENTAL CLASSES WITH PRESCHOOL CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER, AIMED AT THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND EMOTIONAL-PERSONAL SPHERES**

**A. A. Smirnaya**, PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor<sup>1</sup>,  
**I. A. Ivanov**, Associate Professor<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Reshetnev Siberian State University of Science and Technology  
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation  
E-mail: nastenasm@yandex.ru\*

<sup>2</sup>Dmitri Hvorostovsky Siberian State Academy of Arts  
22, Lenin str., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation

*In the context of the problem of the development of children with autism spectrum disorders, a system of classes has been developed aimed at developing the cognitive and emotional-personal spheres. The developed system of classes demonstrates in children a decrease in the general background of sensory and emotional discomfort, a decrease in anxiety and nervousness, an increase in the skills of understanding their emotions and emotional reactions of other people.*

*Keywords: preschool children, autistic spectrum, cognitive sphere, emotional and personal sphere.*

В настоящее время можно говорить о довольно высокой распространенности у детей асинхронного дефицитарного дизонтогенеза с неполным и неравномерным созреванием высших психических функций, которое нередко представлено группой расстройств аутистического спектра. Вопрос о необходимости решения проблем, характерных для детей, имеющих

расстройства аутистического спектра, особенно остро встает для детей в период старшего дошкольного возраста, когда ребенок готовится к школьному обучению и возникает необходимость оценки его готовности к учебной деятельности, подразумевающей новые социальные условия и требования к развитию ребенка [1–6]. В связи с этим, возникает необходимость исследования особенностей развития когнитивной и эмоционально-личностной сферы детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра на современном этапе развития общества и разработки системы коррекционно-развивающих занятий с опорой на выявленные особенности, чем и объясняется актуальность данного исследования

По мнению ряда исследователей (В. М. Башина [1], В. В. Ковалев [4], А. С. Тиганов [5], С. Gillberg [7], L. Hellgren [7] и др.), гетерогенность аутистических расстройств подразумевает различную динамику заболевания, зависит от тяжести и особенностей психопатологической симптоматики. Так, детский аутизм представляет группу сходных синдромов разного происхождения. Среди них исследователи считают более четко очерченными синдромы Каннера и Аспергера.

Исходя из вышеизложенных данных, нами было проведено на базе организации «Общество содействия семьям с детьми-инвалидами, страдающими расстройствами аутистического спектра «Свет надежды» в 2019–2021 году. Кратко приведем полученные результаты и подробнее остановимся на организации и проведении коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра.

В исследовании приняли участие 44 испытуемых, среди которых 22 испытуемых – дети дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (в возрасте от 5 до 7 лет), 22 испытуемых – родители дошкольников, имеющих РАС в возрасте от 26 до 36 лет.

С целью проведения эмпирического исследования использовался следующий набор психодиагностических методик: рейтинговая шкала аутизма у детей (С.А.Р.С.) (Schopler E, Reichler RJ, DeVellis RF, Daly K); методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей («МЭДИС») (Аверина И. С., Шабанова Е. И., Задорина Е. Н.); методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картине» (Г. А. Урунтаева). По итогам анализа, полученных результатов исследования на констатирующем этапе, мы выявили, что для большинства испытуемых дошкольников, имеющих расстройства аутистического спектра, в общем виде характерны следующие проявления: нервозность и страхи; сниженный уровень интеллектуального ответа и его согласованности; сниженный уровень адаптации к изменениям, активности; сниженные показатели невербальной и вербальной коммуникации; средняя степень нарушения отношений с людьми; нарушения в показателях владения телом; нарушения использования обоняния, осязания и вкуса; сниженный уровень общей интеллектуальной осведомленности и логического мышления; низкий уровень понимания поступков людей и их смыслового и эмоционального содержания.

Опираясь на результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, мы разработали систему занятий по развитию отдельных аспектов когнитивной и эмоционально-личностной сферы у детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра.

Работа в рамках коррекционно-развивающих занятий была направлена на отдельные аспекты когнитивного и эмоционально-личностного развития дошкольников:

- 1) стабилизация аффективной сферы ребенка (снижение нервозности, тревожности и выраженности страхов);
- 2) повышение способности к участию в невербальной и вербальной коммуникации, установлению взаимодействий и контактов с людьми;
- 3) формирование умений правильно воспринимать и понимать свои эмоциональные реакции и эмоциональные реакции других людей;
- 4) повышение уровня адаптации к изменениям, уровня активности ребенка;
- 5) повышение уровня интеллектуального ответа и его согласованности, общей интеллектуальной осведомленности и способности к проявлению логического мышления.

Система коррекционно-развивающих занятий состоит из 3 этапов и включает в свое содержание 10 занятий.

Первый этап системы занятий посвящен установлению контакта с аутичным ребенком (использование положительных сторон стереотипных игр ребенка, которые могут стать основой построения взаимодействия, установление зрительного контакта с ребенком, в ходе специально организованных сенсорных игр, активизирующих новые чувственные ощущения, которые направлены на постепенное увеличение времени фиксации взора на предложенные вещи, а затем на самого специалиста).

На втором этапе коррекционно-развивающих занятий осуществляется работа, направленная на формирование активного взаимодействия со взрослым, в ходе которого осуществляется внесение эмоционального смысла в жизнь ребенка с РАС, в то, что он делает и чувствует (прием специального эмоционально-смыслового комментария, который должен сопровождать ребенка в течение всего дня, являясь необходимым элементом любой деятельности).

Третий этап работы посвящен групповым занятиям, включающим игры и задания, направленные на когнитивное и эмоционально-личностное развитие ребенка с РАС.

В основу организации и реализации системы коррекционно-развивающих занятий положены три основных принципа: принцип единства диагностики и коррекции; деятельностный принцип коррекции; принцип учета возрастного-психологических и индивидуальных особенностей.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает необходимость предварительного диагностического обследования, позволяющего выявить характер и выраженность нарушений когнитивной и эмоционально-личностной сферы, и на основе этого выстроить работу по организации коррекционного воздействия.

Деятельностный принцип коррекции подразумевает, что основным способом коррекционно-развивающего воздействия является организация активной деятельности ребенка, в ходе которой создаются условия для развития у ребенка необходимых навыков, умений, пониманий, преодоление негативных эмоциональных состояний. Именно в условиях активной деятельности ребенка формируется необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии личности ребенка с РАС.

Принцип учета возрастного-психологических и индивидуальных особенностей ребенка в коррекционно-развивающей работе отражает соответствие хода психического и личностного развития ребенка с РАС нормативному развитию, и в то же время позволяет учитывать в ходе работы индивидуальные особенности ребенка, уникальные аспекты проявления его личности в различных ситуациях и разного рода деятельности.

Исходя из того, что основная работа в рамках разработанной системы коррекционно-развивающих занятий строится в соответствии с индивидуальными особенностями и проявлениями ребенка, то в большинстве своем она является примерной и вариативной, подразумевая при этом возможные изменения в ходе работы.

Основные методы и формы работы в рамках системы коррекционно-развивающих занятий: игры, упражнения, арт-терапия.

Система коррекционно-развивающих занятий с детьми дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра, направленная на развитие когнитивной и эмоционально-личностной сферы, состоит из трех этапов, включающих десять занятий.

1 этап. Установление контакта с аутичным ребенком. Цель: создание позитивного эмоционального климата и комфортной психологической атмосферы.

Занятие 1. Знакомство ребенка с новыми условиями.

Целью занятия является: привыкание ребенка к новому месту и к педагогу, естественное развитие адаптивных способностей ребенка и естественное снижение уровня тревожности и беспокойства по поводу смены обстановки и ситуации.

Педагог наблюдает за поведением и проявлениями ребенка, учитывает особенности его эмоционального и когнитивного развития, которые возможно отследить без непосредственного вмешательства и обращения к ребенку.

Педагог изучает алгоритмы стереотипных игр ребенка, для того чтобы простроить стратегию своевременного и ненавязчивого, постепенного включения во взаимодействие с ребенком. Взаимодействие происходит только по инициативе ребенка.

Занятие 2. Совместные стереотипные игры.

Целью занятия является: постепенное включение ребенка в социальное взаимодействие посредством использования стереотипных игр, стабилизация аффективной сферы ребенка (снижение нервозности, тревожности и выраженности страхов); повышение способности к участию в невербальной и вербальной коммуникации, установлению взаимодействий и контактов с людьми.

Педагог также наблюдает за ребенком, но уже ненавязчиво и аккуратно пытается включиться в минимальные взаимодействия с ребенком в ходе его стереотипных игр (подать ему нужную деталь, негромко повторять за ребенком его слова, использовать его любимую игрушку), отслеживая при этом его поведенческие и эмоциональные реакции, в соответствии с которыми выстраивается стратегия совместной работы и ее темп.

В случае положительного взаимодействия и достаточно легкого установления контакта, с ребенком можно провести несколько простых игр эмоционального содержания («ку-ку», «угадай животное по звуку», «какая эмоция») прослушивание записей.

Занятие 3. Отработка простейших навыков коммуникации.

Целью занятия является: повышение способности к участию в невербальной и вербальной коммуникации, установлению взаимодействий и контактов с людьми.

В содержание занятия входят несложные манипуляции с игрушками, с помощью которых вырабатывается фиксация взора на заинтересовавшей вещи, предложение игрушки ребенку. После этого осуществляется постепенное повышение длительности фиксации взора, для того чтобы ребенок замечал уже не только игрушку, но и педагога, который предлагает игрушку; отработка некоторых простых невербальных сигналов и жестов (указательный жест, жесты «да», «нет»); ритмические игры и танцы с речевым ритмичным сопровождением, организованные с включением типичных для ребенка двигательных стереотипов (размахивания руками, подпрыгиваний и т. п.).

Занятие 4. Сенсорные игры на установление контакта.

Целью занятия является: активизация сенсорной чувствительности, обогащение эмоционального опыта детей посредством воздействия на их сенсорную сферу; повышение уровня интеллектуального ответа и его согласованности, общей интеллектуальной осведомленности и способности к проявлению логического мышления.

На занятие реализуются игры с красками («Цветная вода», «Смешивание красок»); игры с водой («Переливание», «Фонтан», «Бассейн», «Купание кукол», «Мытье посуды»); игры с мыльными пузырями («Подуем на снежинки», «Плыви, кораблик», «Вертушка», «Задувай свечу», «Рисуем дымом», «Буря в стакане», «Пенный фонтан»).

2 этап. Формирование активного взаимодействия со взрослым. Цель: перестройка сложившихся форм эмоционального реагирования и стереотипов поведения

Занятие 5. Эмоции ребенка и эмоции других людей.

Целью занятия является: повышение уровня интеллектуального ответа и его согласованности; стабилизация аффективной сферы ребенка (снижение нервозности, тревожности и выраженности страхов); формирование умений правильно воспринимать и понимать свои эмоциональные реакции и эмоциональные реакции других людей.

Вся деятельность ребенка сопровождается специальным эмоционально-смысловым комментарием взрослого, который помогает привлечь внимание ребенка, сконцентрировать его на чем-то, достичь осмысления совершающегося, понимания сказанного:

1) разыгрывание мини-сценок на основе сказочных сюжетов или чтение сказок с одновременным комментированием эмоциональных реакций других людей, сказочных персонажей;

2) рассказывание историй и их обсуждение с ребенком (сначала отдельные эпизоды: педагог старается отразить в рассказе смысловое значение сюжета, чтобы научить ребенка понимать логические связи между событиями, затем переходит к взаимосвязи сюжета, событий и отношений между людьми);

3) совместное сюжетное рисование с рассказыванием истории про ребенка и постепенным включением ребенка в рассказ и работу по рисованию.

Занятие 6. Новые формы взаимодействия.

Целью занятия является: повышение способности к участию в невербальной и вербальной коммуникации, установлению взаимодействий и контактов с людьми; повышение уровня адаптации к изменениям, уровня активности ребенка; повышение уровня интеллектуального ответа и его согласованности.

На занятии происходит знакомство ребенка с различными сыпучими и пластичными материалами (крупы, пластилин, тесто), предоставление возможности самостоятельно почувствовать свойства материалов, отслеживая эмоциональные реакции ребенка, подсказывая ему о различных действиях и свойствах этих материалов; обучение ребенка некоторым навыкам работы с материалами: пересыпать, насыпать, мять и отщипывать, надавливать и размазывать, скатывать шарики и раскатывать колбаски, резать на кусочки. Отмечать в процессе такой работы наиболее привлекательные и интересные для ребенка способы взаимодействия с материалами; организация и проведение совместных игр с материалами (игры с крупами: «Прячем ручки», «Пересыпаем крупу», «Покормим птичек»; игры с пластилином и тестом «слепим фигурки», «шарик – кубик», «смешаем цвета» и пр.).

Занятие 7. Совместные игры более сложного содержания.

Целью занятия является: повышение способности к участию в невербальной и вербальной коммуникации, установлению взаимодействий и контактов с людьми.

На занятии происходит проигрывание в одной игре освоенных ранее приемов и действий («Посадим огород», «Приготовим угощение», «Пластилиновые картинки»). В случае, когда ребенок принимает и положительно реагирует на различные сюжеты, можно предложить проигрывать некоторые эпизоды с использованием ранее освоенных навыков (например, слепить из пластилина героев сказки и проиграть сюжет или всю сказку целиком).

3 этап. Включение аутичного ребенка в групповую работу. Цель: когнитивное и эмоционально-личностное развитие ребенка с РАС в групповом взаимодействии.

Занятие 8. Использование конструктора в совместной деятельности детей с РАС.

Целью занятия является: повышение способности к участию в невербальной и вербальной коммуникации, установлению взаимодействий и контактов с людьми; повышение уровня адаптации к изменениям, уровня активности ребенка; повышение уровня интеллектуального ответа и его согласованности, общей интеллектуальной осведомленности и способности к проявлению логического мышления.

Занятие основано на организации совместной деятельности детей с использованием наборов конструктора «Лего»: «Лего с трубками», «Лего-детская площадка», пластина «Лего-плато» для сборки конструкции, образец выполненной работы, фигурки человечков. В ходе совместной деятельности ребятам даются различные задания по сбору и конструированию отдельных объектов с постепенным увеличением уровня сложности. В ходе работы отслеживаются эмоциональные реакции и поведение детей, в соответствии с этим корректируются задания и упражнения, направляющие совместную деятельность. Также предусмотрено упражнение на развитие пространственной координации (стимуляция детей на общение с фигурками, расположенными на площадке) и упражнение на развитие взаимодействия (детям

предлагается выбрать себе персонажа из фигурок и разыграть различные ситуации взаимодействия, например «убираем дом», «сажаем сад», «строим гараж»).

Занятие 9. Песочная терапия в групповых играх детей с РАС.

Целью занятия является: стабилизация аффективной сферы ребенка (снижение нервозности, тревожности и выраженности страхов).

На занятии реализуются игры «чудесный песочек» (развитие сенсорной, тактильной чувствительности, совершенствование координации движений) и игра «Чаша равновесия» (стабилизация аффективной сферы ребенка).

Занятие 10. Совместные эмоциональные игры как основа развития личности ребенка с РАС.

Целью занятия является: повышение способности к установлению взаимодействий и контактов с людьми; формирование умений правильно воспринимать и понимать свои эмоциональные реакции и эмоциональные реакции других людей.

Занятие включает в себя следующие игры: игра «Вот и я!» (формирование умения выделять себя, употребляя местоимение «я»; подражание действиям; осуществление действий коллективных взаимоотношений); игра «Ласковая кукла» (развитие умения подражать положительным эмоциям, тактильным и вербальным способам взаимодействовать с партнером); игра «Паровоз построим сами» (развитие умения у ребенка отзываться на свое имя, умения передавать собственные эмоциональные состояния другим, в совместной деятельности, понимать состояние других).

Продолжительность одного занятия на первом этапе составляет от 30 минут до 60 минут, на втором и третьем, когда ребенок все больше включался во взаимодействие, длительность занятия составляла от 20 до 30 минут. Занятия проводятся 2 раза в неделю, некоторые занятия из представленной системы разбиваются на 2, в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка и темпом включения его в коррекционную работу. Таким образом, продолжительность реализации данной системы занятий составляла от 5 до 8 недель.

В ходе реализации данного комплекса занятий, который является вариативным и меняется в соответствии с особенностями дошкольников с РАС, проводя промежуточный мониторинг динамики изменений, нам удалось установить, что у большинства детей в ходе коррекционно-развивающих занятий наблюдается уменьшение общего фона сенсорного и эмоционального дискомфорта, снижение тревоги и нервозности; повышались навыки понимания своих эмоций и эмоциональных реакций других людей. Также у детей с РАС развиваются способности распознавания по контексту ситуации эмоций (радость, грусть, злость, удивление), повышается уровень когнитивного развития (развивалось внимание, логическое мышление, речь, особенности восприятия).

С целью оценки эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы реализовывалось проведение контрольного этапа исследования.

### **Библиографические ссылки**

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. М. : Медицина, 1999. 240 с.
2. Гилберт К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. СПб. : Ин-т спец. педаг. и психол., 1998. 312 с.
3. Гребенникова Е. В., Шелехов И. Л. Специальная психология. Введение в специальность. Томск : Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2015. 264 с.
4. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. М. : Медицина, 1995. 206 с.
5. Тиганов А. С., Башина В. М. Современные подходы к пониманию аутизма в детстве // Журнал неврологии и психиатрии. 2005. № 105(8). С. 4–13.
6. Филиппова Н. В., Барыльник Ю. Б. Эпидемиология аутизма: современный взгляд на проблему // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. Т. 24, № 3. С. 96–101.

7. Gillberg C., Hellgren L. Психиатрия детского и подросткового возраста ; под ред. К. Гиллберга и Л. Хеллгрена ; рус. изд. под общ. ред. акад. РАМН П. И. Сидорова; пер. со швед. Ю. А. Макковеевой. М. : ГЭОТАР-МЕД, 2004. 544 с.

### **References**

1. Bashina V. M. Autizm v detstve [Autism in childhood]. Moscow, Meditsina Publ., 1999, 240 p.

2. Gilbert K., Piters T. Autizm: meditsinskiye i pedagogicheskiye aspekty [Autism: medical and pedagogical aspects.]. St. Petersburg, Institute of Special Pedagogy and Psychology Publ., 1998, 312 p.

3. Grebennikova Ye. V., Shelekhov I. L. Spetsial'naya psikhologiya. Vvedeniye v spetsial'nost' [Special psychology. Introduction to the specialty]. Tomsk: Tomsk State Pedagogical University Publ., 2015, 264 p.

4. Kovalev V. V. Psikhiatriya detskogo vozrasta [Pediatric Psychiatry]. Moscow, Meditsina Publ., 1995. 206 p.

5. Tiganov A. S. [Modern approaches to understanding autism in childhood]/ Journal of Neurology and Psychiatry. 2005, no. 105 (8), pp. 4–13. (In Russ.)

6. Filippova N. V., Baryl'nik Yu. B. [Epidemiology of autism: a modern view of the problem] / Social and clinical psychiatry. 2014. T. 24, no. 3, pp. 96–101. (In Russ.)

7. Gillberg, C., Khellgren L. Psikhiatriya detskogo i podrostkovogo vozrasta [Psychiatry of childhood and adolescence]. Moscow : GEOTAR-MED Publ., 2004. 544 p. (In Russ., abstr. in Engl.)

© Смирная А. А., Иванов И. А., 2021

УДК 159.9

## СИНДРОМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ И ПСИХОСОМАТИКА

**О. А. Берзина**, аспирант

Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М. Ф. Решетнева  
Российская Федерация, 660037, г. Красноярск, просп. им. газеты «Красноярский рабочий», 31

*В статье представлен анализ теоретических понятий психосоматика и синдрома эмоционального выгорания. Рассмотрены структурные компоненты, этиологические факторы и взаимосвязь. Описываются основные подходы по профилактике и психокоррекции синдрома эмоционального выгорания и психосоматических проявлений.*

*Ключевые слова: психосоматика, синдром эмоционального выгорания, профилактика и коррекция.*

## BURN-OUT SYNDROME & PSYCHOSOMATICS

**O. A. Berzina**, postgraduate student

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology  
31, Krasnoyarskii rabochii prospekt, Krasnoyarsk, 660037, Russian Federation

*The article presents an analysis of the theoretical concepts of psychosomatics and burnout syndrome. Structural components, etiological factors and relationships are considered. The main approaches to the prevention and psychocorrection of burnout syndrome and psychosomatic manifestations are described.*

*Keywords: psychosomatics, burnout syndrome, prevention and correction.*

Стрессовые ситуации, стремительный ритм жизни, фиксация на профессиональной деятельности и неумение гармонизировать свою жизнь вынуждает организм человека включать режим «ухода в болезнь». В современной реальности проявление психосоматических аспектов можно связать с «синдромом эмоционального выгорания».

Цель данной статьи определить взаимосвязь между синдромом эмоционального выгорания и психосоматическими заболеваниями человека.

Термин «синдром эмоционального выгорания» впервые был введен в 1974 г. врачом - психиатром Х. Дж. Фрейденбергом и первоначально означал нарастающее эмоциональное истощение [1].

Так, О. В. Куракина, С. В. Гуров приводят несколько определений «синдрома эмоционального выгорания» (далее – СЭВ):

- **СЭВ** – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности.

- **СЭВ** – это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения, физического утомления, личной отстраненности и снижения удовлетворения исполнением работы.

- **СЭВ** – выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия [2].

Если рассмотреть СЭВ в контексте нашего исследования на примере преподавателей, то можно отметить, что психоэмоциональные перегрузки в профессиональной деятельности

они испытывают под влиянием многочисленных факторов, таких как: психологический климат в коллективе; продолжительные контакты с людьми; взаимодействие с различными социальными группами; высокая эмоциональная и интеллектуальная напряжённость, ответственностью за людей.

Исследователи выделяют три группы факторов, которые влияют на проявление СЭВ у человека. Первая группа факторов *социально-демографические*. Включают в себя возраст, пол, уровень образования, семейное положение, жизненный опыт, характерологические и психологические особенности личности и т. д. Вторая группа факторов *организационные*. Ориентированы на социально-психологические условия работы и ее содержание. И третью группу факторов соотносят с *неудовлетворенностью*, которую связывают с качеством и смыслом жизни, переживанием одиночества и пр.

Так, Я. В. Кириллова отмечает, что действие этих факторов, как объективных, так и субъективных, вызывает чувство неудовлетворенности и пустоты, накопление усталости, чувство беспомощности и бессмысленности своего существования, низкую оценку своей профессиональной компетентности, что ведет к истощению и выгоранию [3]. Результатом этих процессов является снижение эффективности профессиональной деятельности, а это негативно влияет как на процесс обучения, так и на формирование личности учащегося.

Статистические данные показывают, что чаще всего синдрому эмоционального выгорания подвержены специалисты, чья профессиональная деятельность относится к категории «помогающие». В эту «группу риска» входят врачи, медицинские сестры, учителя, социальные работники, психологи, сотрудники экстремальных служб и правоохранительных органов. Особенно предрасполагает к выгоранию работа с тяжелыми больными: геронтологическими и онкологическими пациентами, агрессивными и суицидальными больными, а также с алко- и наркозависимыми людьми.

Многочисленные исследования в данной области подтверждают эти тенденции. Так, изучение синдрома эмоционального выгорания среди медицинского персонала на базе Алтайского краевого онкологического диспансера (О. В. Парамонова, И. А. Васильева, Н. З. Кайгородова) показало, что у 57 % испытуемых медицинских работников сформирован синдром эмоционального выгорания [4].

Проведенные исследования эмоционального выгорания у сотрудников УИС и МЧС на базе УФСИН и ГУ МЧС России по Брянской области показали, что для специалистов УИС характерен высокий уровень эмоционального «выгорания». Сотрудники практически полностью исключают эмоции в сложной ситуации; в общении эмоционально равнодушны, негативно оценивают себя, ограничивают свои возможности. Сотрудникам МЧС присущ средний уровень эмоционального «выгорания», который проявляется в стремлении исключить эмоции в ответ на психотравмирующее воздействие [5].

Психологическое исследование преподавателей высшей учебных заведений в г. Находка (*Владивостокский государственный университет; Институт технологии и бизнеса; Находкинский государственный гуманитарно-политехнический колледж*) выявило, что 40 % респондентов имеют высокие показатели эмоционального выгорания по наличию тех или иных симптомов; у 47,7 % превалирует в картине синдрома эмоционального выгорания симптомы по шкале «эмоциональное истощение» и это проявляется в сниженном эмоциональном фоне, подавленном настроении, депрессии, равнодушии, эмоциональном перенасыщении, хронической усталости. Также достаточно выраженные показатели по шкале «редукция личных достижений» (38 %). И этим испытуемым характерны недооценка или негативная оценка себя, своих профессиональных достижений, служебных достоинств и перспектив, что может приводить к ограничению своих возможностей и обязанностей по отношению к другим людям [6].

Вместе с тем, в последнее время тенденции таковы, что «выгоранию» становятся подвержены и профессионалы, для которых не характерен контакт с людьми.

Специалисты, занимающиеся этой проблематикой, придерживаются мнения о том, что главные причины СЭВ обусловлены психологическим и душевным переутомлением, которое возникает, как правило, в результате длительного преобладания требований, предъявляемых к человеку над ресурсами, имеющимися у личности. Нарушения состояния равновесия неизбежно приводит к СЭВ и как следствие к проявлению «психосоматики».

Что же понимается под психосоматикой? В большом психологическом словаре дается следующее определение: «психосоматика» – это направление в медицине, изучающее роль психических факторов в этиологии и патогенезе функциональных и органических расстройств организма человека [7].

В научной литературе термин «психосоматика» употребляется нередко, однако единого определения не существует. Одни авторы указывают на то, что этот термин подразумевает научное направление, которое исследует, как психологические переживания влияют на функции организма, и какие переживания могут вызывать те или иные болезни. Другие под термином «психосоматика» подразумевают ряд феноменов, связанных с взаимовлиянием психического и телесного, в том числе целый ряд патологических нарушений [8].

По мнению И. Г. Малкиной-Пых, эксперта в области психосоматики, от 38 до 42 % всех пациентов, посещающих кабинеты врачей, относятся к группе психосоматических больных [9].

Данные П. И. Сидорова и И. А. Новиковой отмечают еще большую степень распространенности. Они указывают на 50–70 % психосоматических заболеваний среди населения трудоспособного возраста [10].

В числе заболеваний, с которыми обращаются к специалистам за помощью наиболее распространены:

- *болезни органов дыхания* (ярким примером выступает бронхиальная астма). Страдающие бронхиальной астмой описывают свое состояние как неспособность «дышать полной грудью» [2]. Как правило, такие личности отличаются склонностью к подавлению агрессивных импульсов; сдерживают свои реакции на фрустрирующие условия; для них характерно проявление повышенной тревожности, быстрая истощаемость.

- *сердечно-сосудистые заболевания* (гипертония, ишемическая болезнь сердца, инфаркт миокарда и др.). Предрасположенные к такому роду заболеваний часто находятся в ситуации хронического напряженного ожидания. Провоцирующими факторами выступают длительное пребывание в состоянии страха, нарастающего напряжения и постоянного ощущения нехватки времени. Проявления враждебности и агрессивности не происходит в силу торможения, из-за чего утрачивается возможность эмоциональной разрядки [2].

- *желудочно-кишечные заболевания* (язвы желудка и двенадцатиперстной кишки, запоры, эмоциональная диарея и др.). Страдающим данными видами нарушений чаще всего присуще следующее: они агрессивно преследуют свою цель, компенсаторно стремятся к независимости и постоянно доказывают свою силу; ищут успеха, но по большей части неуспешны, поскольку предметом их стремлений выступают признание себя и своего престижа [2].

- *онкологические заболевания*. Характерной особенностью раковых больных является способность создать устойчивые эмоциональные связи только с очень ограниченным количеством людей и любой удар с этого направления может оказаться для них катастрофой. Эти люди часто по своей сути являются трудоголиками. Если их сокращают или приходит время выйти на пенсию, то им как бы «обрывают пуповину», которая связывала их с миром и обществом, теряется источник жизненно-важных для них «питательных веществ» и в результате собственная жизнь теряет всякий смысл [2].

К психосоматическим заболеваниям также относят: болезни эндокринной системы, кожные и гинекологические заболевания; психовегетативные синдромы; инфекционные заболевания и другие.

Таким образом, проведенный анализ свидетельствует о том, что в современном, динамично, а порой и очень динамично развивающемся мире, стресс становится «нормой жизни», а длительное влияние негативных психологических факторов, таких как наличие внутренних конфликтов, жизненных и профессиональных стрессов, с которыми организму сложно справиться, проявляются в сбоях работы внутренних органов. Чаще всего психосоматические проявления являются следствием «нездоровой» адаптации человека к жизненным обстоятельствам, когда нервная система не в состоянии «принять и усвоить» поток информации. Психосоматические нарушения как первичный симптом психосоматического расстройства происходит моментально в результате реакции тела человека на стрессовое воздействие. Триггером к запуску этого механизма может и, как правило, выступает СЭВ.

У «сгоревших» на работе людей снижается трудовая мотивация, развивается безразличие к работе, ухудшаются качество и производительность труда. «Сгоревшие» работники чувствуют беспомощность и апатию; не в состоянии установить нормальный контакт; эмоционально истощены. Все это приводит к серьезным физическим недомоганиям – гастриту, мигрени, повышенному артериальному давлению, синдрому хронической усталости и др. [11].

Однако если своевременно отследить признаки СЭВ и заняться профилактикой, возможно, избежать более серьезных последствий в виде психосоматических проявлений.

Каковы же подходы в профилактике и коррекции СЭВ и психосоматики? Как правило, психопрофилактику СЭВ разделяют на первичную и вторичную. Первичная психопрофилактика направлена на предупреждение эмоционального выгорания. Вторичная ориентирована на специалистов, у которых выявлены признаки «выгорания» [3].

Современные психологические школы предлагают огромное разнообразие методов работы с психосоматическими проявлениями. Одним из распространенных методов является *позитивная психотерапия* по Н. Пезешкиану. Для коррекции отношения больного к психосоматическим симптомам предлагается позитивное толкование и сравнение. Например, в случае с больными с анорексией указывается на способность обходиться минимумом пищи; больному с облысением сообщают информацию о некоторых африканских племенах, в которых лысая голова считается эталоном красоты и т. д. Основная цель таких психотерапевтических сеансов – обучение нахождению положительных моментов в своей болезни, изменение отношения к ней и открытие внутренних резервов [12].

*Когнитивно-поведенческая психотерапия* одна из эффективных и широко применяемых методик. Во время терапевтических сеансов у клиентов происходит пересмотр отношения и изменение оценки к травмирующим событиям. Благодаря этому человек по-другому реагирует на похожие ситуации, они не вызывают в нем шквал негативных эмоций.

*Нейролингвистическое программирование.* Применяются специфические методы диагностики: определения репрезентативных систем, калибровка глазодвигательных сигналов и невербальных ответов «да – нет». Данные техники в основном основаны на трансных состояниях. Одна из известнейших техник НЛП – *рефрейминг* (англ. «переформулирование»).

*В рациональной психотерапии* используется способность пациента проводить сопоставление, делать выводы, доказывать их обоснованность. Особенно эффективна для лечения психастеников с болезненными сомнениями и ипохондрическими расстройствами.

*Телесно-ориентированная психотерапия.* В рамках этого направления у клиентов прорабатывается «мышечный панцирь» с помощью ряда технических приемов телесной психотерапии.

К методам *суггестивной психотерапии* относят внушение, гипноз и аутотренинг. Больным целенаправленно внушают состояние, которое должно быть достигнуто.

*Гештальт-терапия.* В рамках этого подхода с клиентом работают на уровне трех зон осознания: внешний мир, внутренний мир тела, мир мыслей и фантазий [2].

Таким образом, профилактика синдрома эмоционального выгорания и психосоматических заболеваний в большей степени зависит от самого человека и заключается в способно-

сти позаботиться о себе, в умении слышать и слушать свое тело, свои потребности, быть в контакте с собой. А в качестве простых средств должны использоваться, такие способы как: занятия спортом, позитивное взаимодействие с окружающими, овладение приемами саморегуляции и др. При этом профилактика эмоционального выгорания может происходить не только индивидуально, но и в рамках участия в группах социально-психологических тренингов и личностного роста. Целенаправленная психологическая помощь в этой области создаст необходимые предпосылки для формирования культуры самопомощи и заботы о своем личностном и профессиональном развитии у специалистов, а также будет способствовать достижению глобальной задачи восстановления и поддержания психологического и физического здоровья личности [13].

Подводя итог вышесказанному можно сделать следующие выводы:

1. Синдром эмоционального выгорания обусловлен психологическим и душевным переутомлением, которое в результате длительного воздействия на человека приводит к нарушению состояния равновесия и как следствие к проявлению «психосоматики».

2. Исследователи указывают на проявление психосоматики у 50–70 % среди населения, отмечая при этом, что заболевания являются следствием «нездоровой» адаптации человека к жизненным обстоятельствам, в виде реакции тела на стрессовое воздействие. Триггером к запуску этого механизма выступает СЭВ.

3. Избежать последствий эмоционального выгорания можно путем планомерной профилактики, которая проводится в нескольких направлениях с использованием разнообразных приемов и методов, как самим человеком, так и с участием различных специалистов.

### **Библиографические ссылки**

1. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии. Эмпирические исследования. Психологический журнал. 2003. № 1. С. 59.

2. Куракина О. В., Гуров С. В. Основы психосоматики: теория и практика : учеб. пособие. Новороссийск : Московский гуманитарно-экономический институт, Новороссийский филиал, 2016. С. 125. (ISBN 978-5-9908769-3-4).

3. Теоретические и методологические проблемы современного образования. Материалы XXVIII международной научно-практической конференции. Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований». 2016. С. 23–25.

4. Парамонова О. В., Васильева И. А., Кайгородова Н. З. Синдром эмоционального выгорания в контексте копинг-стратегий медицинского персонала (на примере онкологического центра «Надежда»). Вестник психологии и педагогики АлтГУ. 2016. № 3.

5. Научное обеспечение психолого-педагогической и социальной работы в уголовно-исполнительной системе : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию со дня образования психологической службы уголовно-исполнительной системы / под общ. ред. Д. В. Сочивко. 2017. С. 191–197.

6. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 6-2. С. 57–61.

7. Большой психологический словарь. 4-е изд., расш. / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. 2003.

8. Бойко О. В. Современная психосоматика: проблемы и перспективы исследования. Гуманитарный вестник (Горловка). 2017. № 5.

9. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика : справочник практического психолога. М. : Изд-во Эксмо, 2005. 992 с. (ISBN 5-699-06449-4).

10. Сидоров П. И., Новикова И. А. Психосоматические заболевания: концепции, распространенность, качество жизни, медико-социальная помощь больным [Электронный ре-

курс]. Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 1. URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 29.03.2021).

11. Психология профессиональной деятельности: проблемы, содержание, ресурсы : сб. науч. тр. / под ред. Е. Н. Ткач. 2019. С. 255–258.

12. Пезешкиан Н. П. Психосоматика и позитивная психотерапия : пер. с нем. 2-е изд. М. : Институт позитивной психотерапии, 2006. 464 с. (серия «Позитивная психотерапия») (ISBN 5-902791-05-7).

13. Психологическая безопасность образовательной среды // Сборник докладов Всерос. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Ф. Ш. Мухаметзяновой. 2016. С. 185–188.

### References

1. Orel V. E. The phenomenon of “burnout” in foreign psychology. Empirical research. Psychological journal. 2003. No. 1. p. 59.

2. Kurakina O. V., Gurov S. V. Fundamentals of psychosomatics: theory and practice : textbook. the staff. Novorossiysk : Moscow Humanitarian and Economic Institute, Novorossiysk Branch, 2016. p. 125. (ISBN 978-5-9908769-3-4).

3. Theoretical and methodological problems of modern education. Materials of the XXVIII International Scientific and Practical conference. Scientific and Information Publishing Center “Institute for Strategic Studies”. 2016. pp. 23–25.

4. Paramonova O. V., Vasilyeva I. A., Kaigorodova N. Z. Emotional exhaustion syndrome in the context of coping strategies of medical personnel (on the example of the cancer center “Nadezhda”). Bulletin of Psychology and Pedagogy of AltSU. 2016. No. 3.

5. Scientific support of psychological, pedagogical and social work in the penal system: collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference, dedicated. To the 25th anniversary of the formation of the psychological service of the penal system / under the general editorship of D. V. Sochivko. 2017. pp. 191–197.

6. Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application. 2009. No. 6-2. pp. 57–61.

7. A large psychological dictionary. 4th ed., rasch. / edited by B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. 2003.

8. Boyko O. V. Modern psychosomatics: problems and prospects of research. Humanitarian Bulletin (Gorlovka). 2017. № 5.

9. Malkina-Pykh I. G. Psychosomatics : handbook of a practical psychologist. Moscow : Eksmo Publishing House, 2005. 992 p. (ISBN 5-699-06449-4)

10. Sidorov P. I., Novikova I. A. Psychosomatic diseases: concepts, prevalence, quality of life, medical and social assistance to patients [Electronic resource]. Medical psychology in Russia: electron. scientific journal 2010. No. 1. URL: <http://medpsy.ru> (date of reference: 03.29.2021).

11. Psychology of professional activity: problems, content, resources : collection of scientific tr. / ed. by E. N. Tkach. 2019. pp. 255–258.

12. Pezeshkian N. P. Psychosomatics and positive psychotherapy : trans. from it. 2nd ed. Moscow : Institute of Positive Psychotherapy, 2006. 464 p. Series “Positive psychotherapy”. (ISBN 5-902791-05-7)

13. Psychological safety of the educational environment // Collection of reports of the All-Russian Scientific and Practical Conference / under the scientific editorship of F. Sh. Mukhametzyanova. 2016. pp. 185-188.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### АННОТАЦИИ К ОПУБЛИКОВАННЫМ В КОЛЛЕКТИВНОЙ МОНОГРАФИИ РАБОТАМ УЧЕНЫХ, ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ВЫСТУПЛЕНИЙ В ПЛЕНАРНОЙ ЧАСТИ КОНФЕРЕНЦИИ И ДИСКУССИОННОЙ ПЛОЩАДКЕ

#### 1. РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ КАК ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

УДК 165; 167

#### ЛИЧНОСТЬ КАК ТОЖДЕСТВО ПОНЯТИЯ И БЫТИЯ

**Г. В. Лобастов**, доктор философских наук, профессор

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) – МАИ  
Российская Федерация, 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4  
E-mail: Lobastov.g.v@yandex.ru

*Показано, что личность возникает как свободное начало бытия, тождественное с определением субъектности. Выявляется философско-педагогический смысл тождества и различия «феноменологии» и «онтологии», истории и логики в проблеме объективной определенности личностной формы.*

*Ключевые слова: личность, понятие, субъектность, абсолютное, личностная форма, тождество противоположного, самоопределение, самосознание.*

#### PERSONALITY AS IDENTITY OF CONCEPT AND BEING

**G. V. Lobastov**, Doctor of Philosophy, Professor

Moscow Aviation Institute (National Research University) – MAI  
4, Volokolamsk highway, Moscow, 125993, Russian Federation  
E-mail: Lobastov.g.v@yandex.ru

*It is shown that personality arises as a free beginning of being, identical with the definition of subjectivity. The philosophical and pedagogical meaning of the identity and difference of “phenomenology” and “ontology”, history and logic in the problem of the objective determination of the personal form is revealed.*

*Keywords: personality, concept, subjectivity, absolute, personal form, identity of the opposite, self-determination, self-awareness.*

УДК 159.9

## МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ И СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ НОВООБРАЗОВАНИЙ

**Н. Н. Нечаев**, действительный член Российской академии образования,  
доктор психологических наук, профессор, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО  
«Культурно-историческая психология детства»

Московский государственный психолого-педагогический университет  
Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29  
E-mail: [nnechaev@gmail.com](mailto:nnechaev@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>

*В статье на основании результатов многолетних исследований формулируется авторский подход к моделированию как основной форме творческой, продуктивной деятельности общественного индивида; раскрывается объективно присущая моделированию «внутренняя» противоречивость его моментов, определяющих его творческий потенциал как процесса «выявления» свойств и характеристик изучаемого фрагмента объективной действительности, в которых раскрывается его сущность, и одновременно как процесса «рукотворного» воспроизведения новых фрагментов действительности в системе практико-ориентированной научной и учебной деятельности. Содержание моделирования раскрывается как процесс, определяющий основные условия и средства становления психологических новообразований субъекта.*

*Ключевые слова: модель; моделируемое содержание; средства моделирования; модель как копия; модель как образец; идеализация действительности; психологические новообразования; творчество как моделирование.*

## SIMULATION AS THE CONDITION AND MEANS OF PSYCHOLOGICAL NEOFORMATIONS DEVELOPMENT

**Nikolay N. Nechaev**, Full Member of the Russian Academy of Education,  
Doctor of Science (Psychology), Professor,  
Professor UNESCO International Chair of Cultural-Historical Psychology of Childhood,

Moscow State University of Psychology and Education  
29, Sretenka str., Moscow, 127051, Russian Federation  
E-mail: [nnechaev@gmail.com](mailto:nnechaev@gmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6965-2312>

*The article represents the author's approach to simulation formulated here as the result of his long-term studies. It is viewed as the leading form of a social individual's creative and productive activity. The "internal" discrepancy objectively inherent in simulation which determines its creative potential is dwelled upon. The latter is aimed at "opening up" the features and characteristics of the objective reality cognizable fragment thus revealing its essence. At the same time, simulation is viewed as the process of "hand-made" reproduction of some new fragments of reality within the system of practically-oriented scientific and learning activities. Henceforth, the content of simulation is disclosed as the process that determines the basic conditions and means under which the psychological neoformations of a subject should appear.*

*Keywords: model; simulated content; means of simulation; model as a copy; model as a prototype; idealization of reality; psychological neoformations; creation as simulation.*

УДК 378; 37.013.46; 37.013.73; 37.02

## РАЗВИТИЕ СУБЪЕКТА МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЛОЖНОЙ КООПЕРАЦИИ

**Т. Н. Ищенко**, 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: tatiana-dial@mail.ru

*В статье проблема развития субъекта мышления рассмотрена в философском и дидактическом аспектах. Обоснованно задействуется диалектический подход к ее разрешению, конструируется дидактическая система, где сложная кооперация выступает как необходимое условие рождения субъекта мышления в учебном процессе. В силу этого субъект мышления способен преодолеть собственные ограничения и обрести самостоятельность суждения, истинную свободу, которая интеллектуальна.*

*Ключевые слова: субъект мышления, познание, метод, диалектический подход, дидактическая система, сложная кооперация, труд.*

## BECOMING AN ACTIVE THINKER IN THE SETTING OF COMPLEX COOPERATION

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

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

*The article considers the philosophical and didactic aspects of becoming an active thinker. It is reasonable to approach it dialectically and construct a didactic system that uses complex cooperation as a prerequisite for learners to develop into active thinkers in the academic setting. This way learners can overcome their own constraints and acquire independent thinking and genuine freedom, which is intellectual.*

*Keywords: active thinker, cognition, method, dialectical approach, didactic system, complex cooperation, labor.*

УДК 159.9.072:159.955:37.015.31

## **ДИАГНОСТИКА МЫШЛЕНИЯ И ЕГО РАЗВИТИЯ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**В. Г. Ермаков**, доктор педагогических наук, канд. физ.-мат. наук, доцент

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

*В статье проведён анализ сложившихся методологических оснований диагностики мыслительных процессов учащегося, указаны узкие места в этих основаниях, намечены пути их корректировки.*

*Ключевые слова: методология, диагностика, умственное развитие, содержание образования, динамика культуры.*

## **DIAGNOSTICS OF THE THINKING AND ITS DEVELOPMENT AS METHODOLOGICAL PROBLEM**

**V. G. Ermakov**, doctor of pedagogical sciences, candidate of  
physical and mathematical sciences, the associate professor

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

*There are analyzed the existing methodological bases for diagnosing of the student's mental processes in the article. There are indicated narrow places in these bases and outlined the ways to correct the situation in the article too.*

*Keywords: methodology, diagnostics, mental development, content of education, dynamics of culture.*

УДК 1:316; 378.147

## О ГЕНЕТИЧЕСКОМ ПОДХОДЕ К ОБУЧЕНИЮ

**С. Р. Когаловский**, кандидат физ.-мат. наук, профессор

Ивановский государственный университет, Шуйский филиал  
Российская Федерация, 155908, Ивановская область, г. Шуя, ул. Кооперативная, 24  
E-mail: askogal@yandex.ru

*Показывается принципиальная ограниченность возможностей генетического подхода к обучению. Этому подходу противопоставляется онтогенетический подход, характеризующийся принципами и методами выстраивания такого «исторического», которое является процессом формирования, освоения и развития логического, несущим наращивание потенциала его развития.*

*Ключевые слова: принцип развития; филогенетический подход к обучению; онтогенетический подход; историческое и логическое; обучение математике.*

## ON GENETIC APPROACH TO TEACHING

**S. R. Kogalovskii**, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor

Ivanovo State University, Shuya Filial, Shuya  
24, Cooperative str., Shuya, Ivanovo region, 155908, Russian Federation  
E-mail: askogal@yandex.ru

*The fundamental limitations of the genetic approach to teaching are shown. This approach is opposed to ontogenetic approach to teaching, which is characterized by the principles and methods of constructing such a “historical”, which is the process of forming, mastering and developing the logical, which carries an increase in the potency of its development.*

*Keywords: the principle of development; phylogenetic approach to learning; an ontogenetic approach to learning; historical and logical; teaching mathematics.*

**2. МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.  
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ  
В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ УСЛОВИЯХ**

УДК 13:37.011.3-051

**МЫШЛЕНИЕ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:  
РАССУДОК ИЛИ РАЗУМ?**

**В. С. Возняк**, доктор философских наук, профессор

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко  
Украина, 82100, Львовская область, Дрогобыч, ул. И. Франко, 24  
E-mail: volodimir.voznyak@gmail.com

*Различение рассудка и разума как уровней и способов мышления имеет принципиальное значение как для осмысления сущности образовательного процесса, так и для практики его реформирования. Рассудочное мышление господствует в традиционной педагогике. Именно переход к разумному мышлению может привести образовательные практики в соответствие с сущностью образования как такового.*

*Ключевые слова: мышление, рассудок, разум, формальная культура, воображение, образование.*

**THINKING OF THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS:  
MIND OR REASON?**

**V. S. Voznyak**

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko  
24, I. Franko str., Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine  
E-mail: volodimir.voznyak@gmail.com

*The distinction between mind and reason as levels and ways of thinking is of fundamental importance both for understanding the essence of the educational process and for the practice of reforming it. Rational thinking dominates in the traditional pedagogy. It is the transition to reasonable thinking that can bring educational practices in line with the essence of education as such.*

*Keywords: thinking, mind, reason, formal culture, imagination, education.*

УДК 37.02; 165

**ПРОТИВОРЕЧИЕ – ВСЕОБЩИЙ ПРИНЦИП ОБЪЕКТИВНОСТИ  
И ИСКЛЮЧИТЕЛЬНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ**

**И. С. Барсуков**, кандидат философских наук, доцент  
**Н. В. Самарина**, учитель СПб. ГБУЗ ВЦДОиТ “Огонёк”

Российская Федерация, г. Санкт-Петербург  
E-mail: bis24310@mail.ru

*В статье рассмотрена существенная сторона диалектического метода – противоречие и его логические характеристики. Рассмотрено влияние освоения формы противоречия на формирование качеств субъекта познания. Раскрывается подход к моделированию содержательного компонента биологии на основе диалектического метода применительно к понятиям: рефлекс, безусловный рефлекс, условный рефлекс, поведение.*

*Ключевые слова: диалектический метод, противоречие, основание, труд, субъект познания, содержательный компонент, безусловный рефлекс, условный рефлекс, антропосоциогенез.*

**CONTRADICTION IS A UNIVERSAL PRINCIPLE OF OBJECTIVITY  
AND AN EXCEPTIONAL DIDACTIC MEANS OF DEVELOPING THINKING**

**I. S. Barsukov**, Cand. of Sciences (Philosophy), associate Professor  
**N. V. Samarina**, St. Petersburg State Budgetary Institution of Health Care.  
Rehabilitation center of children’s Orthopedics and Traumatology “Ogonek”, teacher

Saint Petersburg, Russian Federation  
E-mail: bis24310@mail.ru

*The article considers an essential component of the dialectical method – a contradiction and its logical characteristics. The influence of mastering the form of contradiction on the formation of the qualities of the subject of cognition is considered. The approach to modeling the content component of biology based on the dialectical method is revealed in relation to the concepts: reflex, unconditional reflex, conditional reflex, behavior.*

*Keywords: dialectical method, contradiction, foundation, work, subject of cognition, content component, unconditional reflex, conditioned reflex, anthroposociogenesis.*

УДК 37(091):37.015.31:929

**О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ ОСНОВЕ ТЕОРИИ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ  
В. В. ДАВЫДОВА И АКТУАЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ЕЁ МОДЕРНИЗАЦИИ**

**В. Г. Ермаков**, доктор педагогических наук, канд. физ.-мат. наук, доцент

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

*С опорой на динамику развития математики и её преподавания в статье проведён анализ философских и методологических оснований теории развивающего обучения В.В. Давыдова и предложены способы обобщения данной теории на все ступени образования.*

*Ключевые слова: методология, развивающее обучение, теория В.В. Давыдова, модернизация образования, педагогика математики.*

**ON THE METHODOLOGICAL BASIS  
OF V. V. DAVYDOV'S THEORY OF DEVELOPMENTAL LEARNING  
AND THE CURRENT DIRECTIONS OF ITS MODERNIZATION**

**V. G. Ermakov**, doctor of pedagogical sciences, candidate of  
physical and mathematical sciences, the associate professor

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

*Based on the dynamics of the development of mathematics and its teaching, the article analyzes the philosophical and methodological foundations of V. V. Davydov's theory of developmental learning. There are suggested the ways to generalize this theory to all levels of education.*

*Keywords: methodology, developmental learning, V. V. Davydov's theory, modernization of education, pedagogy of mathematics.*

УДК 17.021.2-056.31

**ДЕТСКАЯ ИГРА И ВОПРОСЫ МЫШЛЕНИЯ:  
К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

**В. В. Лимонченко**, доктор философских наук, профессор

Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко  
Украина, 82100, Львовская область, Дрогобыч, ул. И. Франко, 24  
E-mail: volim\_s@ukr.net

*Исходя из понимания мышления как способности человека опираться на измерения самой действительности, что соответствует умению быть собой, превосходя себя, утверждается, что формирование такого умения происходит в детской игре, поскольку в игре появляется поведение, свободное от ситуационной связанности, когда вещи теряют свою привычную функцию, что возможно при условии отделения смысла от вещи, что есть условием мышления.*

*Ключевые слова: мышление, игра, смысл, воображение.*

**CHILDREN'S GAME AND QUESTIONS ON THINKING:  
TO THE STATEMENT OF THE PROBLEM**

**V. V. Limonchenko**

Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko  
24, I. Franko str., Drohobych, Lviv region, 82100, Ukraine  
E-mail: volim\_s@ukr.net

*Based on the understanding of thinking as a human's ability to rely on the dimensions of the reality itself, which corresponds to the ability to be oneself, surpassing oneself, it is argued that the formation of such skill occurs in children's game, since behavior appears in the game, free from situational connectedness, when things lose their usual function, which is possible when the meaning is separated from the thing. As a result, the child begins to act in a situation that is not seen, but only thought, i.e. in the game, action arises from meaning, not from a thing, this is precisely what corresponds to the nature of thinking.*

*Keywords: thinking, game, meaning, imagination.*

### 3. ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТИ, ПРАВСТВЕННОЙ ОСНОВЫ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА

УДК 373.2

#### ДЕТСКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ КАК ОСНОВА ПОНИМАНИЯ

**Т. Э. Уметов**, доктор педагогических наук, профессор,  
академик АПСН РФ г. Москва, директор ЦДОиПК

Кыргызская государственная медицинская академия им. И. К. Ахунбаева  
Киргизская Республика, 720020, г. Бишкек, ул. Ахунбаева, 92  
E-mail: tumetov@rambler.ru

*В статье рассматриваются вопросы основного периода жизнедеятельности человека – дошкольный возраст, именно в этом периоде формируются все механизмы процесса познания и понимания. Познание и понимание раскрываются 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 Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the Academy  
of Pedagogical and Social Sciences of the Russian Federation, Moscow

Kyrgyz State Medical Academy named after I. K. Akhunbayev  
92, Akhunbayeva str., Bishkek, 720020, Kyrgyz Republic  
E-mail: tumetov@rambler.ru

*The article deals with the issues of the main period of human life – preschool age, it is in this period that all the mechanisms of the process of cognition and understanding are formed. Cognition and understanding are revealed through the main activity of the child-play. The main focus is on folk games, which contain the life and history of the people, they are genetically and spiritually close to the child, are its component.*

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

УДК 128:1(091) (430)

**ПРОБЛЕМА ЛИЧНОСТНОГО НАЧАЛА В КОНТЕКСТЕ  
ДУХОВНОГО ПОИСКА Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО**

**В. Н. Суханов**

Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники»  
Российская Федерация, г. Москва, Зеленоград, площадь Шокина, 1  
E-mail: suhi61@mail.ru

*Обсуждается проблема пределов эмпирического отношения человека к объективной действительности и выходов за эти пределы с целью обретения единого человеческого начала как в романе Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание», так и в немецкой классической философии. Выявляются точки тождества и несовпадения исторического и логического, филогенеза и онтогенеза.*

*Ключевые слова: логика; личность; целое; эмпиризм; абсолют; труд; свобода.*

**THE PROBLEM OF THE PERSONAL PRINCIPLE IN THE CONTEXT  
OF F. M. DOSTOEVSKY'S SPIRITUAL SEARCH**

**V. N. Sukhanov**

National Research University "Moscow Institute of Electronic Technology"  
1, Shokin Square, Zelenograd, Moscow, Russian Federation  
E-mail: suhi61@mail.ru

*The article discusses the problem of the limits of the empirical relation of a person to objective reality and going beyond these limits in order to find a single human principle both in the novel "Crime and Punishment" by F. M. Dostoevsky and in German classical philosophy. Points of identity and discrepancy of historical and logical, phylogeny and ontogenesis are revealed.*

*Keywords: logic; personality; whole; empiricism; absolute; labor; freedom.*

УДК 116+124.3

**СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ВСЕОБЩЕГО РАЗВИТИЯ:  
К ВОПРОСУ О ТРЕБОВАНИЯХ ИСТОРИЧЕСКОГО МОМЕНТА**

**М. Ю. Морозов**, преподаватель

Гуманитарно-социальный институт  
Российская Федерация, Московская область, п. Красково, ул. Карла Маркса, 117  
E-mail: maxdiscovery@mail.ru

*В статье рассматривается проблема абсолютных оснований становления субъектности как основная проблема педагогической практики. Проводится различение способов порождения разумности в фило- и онтогенезе, а также форм представленности разумной формы на различных структурных уровнях бытия. Требование такой представленности в субъекте выявляется как адекватное текущему историческому моменту необходимое основание дальнейшего развития материи как субстанции своих изменений.*

*Ключевые слова: субъект, логика, диалектика, разум, Бог, субстанция, развитие, целое, целеполагание, педагогика.*

**SUBJECTIVITY FORMATION AS A CONDITION FOR UNIVERSAL DEVELOPMENT:  
TOWARDS THE DEMANDS OF THE HISTORICAL MOMENT**

**M. Y. Morozov**, Lecturer

Institute of Humanities and Social Sciences  
117, Karl Marx str., Kraskovo, Moscow region, Russian Federation  
E-mail: maxdiscovery@mail.ru

*The article deals with the problem of absolute foundations of subjectivity formation as the main problem of pedagogical practice. A distinction is made between the ways of mindfulness generation in phylo- and ontogenesis, as well as the forms of mindfulness representation on different structural levels of being. The requirement of such representation in the subject is revealed as adequate to the current historical moment as a necessary basis for the further development of matter as the substance of its changes.*

*Keywords: subject, logic, dialectic, mind, God, substance, development, whole, goal-setting, pedagogy.*

УДК 37.035.2

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОЛЛЕКТИВЕ: СООТНОШЕНИЕ КОНКУРЕНЦИИ  
И КООПЕРАЦИИ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА**

**О. А. Григорьева**

ЦДО Е.В.А.

Российская Федерация, 141195, Московская обл., г. Фрязино, ул. Полевая, д. 6  
E-mail: helga72@mail.ru

*В статье рассматривается проблема индивидуализма и коллективизма при формировании коллектива, влияние отношений соревновательности и сотрудничества внутри коллектива на формирование личности, вопрос влияния общественных условий на становление отношения внутри коллектива.*

*Ключевые слова: коллектив, отношения конкуренции и кооперации, общество, личность*

**INTERACTION IN THE COLLECTIVE: RELATIONSHIP OF COMPETITION  
AND COOPERATION THROUGH THE PRISM OF AN ACTIVE APPROACH**

**O. A. Grigoreva**

Center for Additional Education E.V.A.

6, Polevaya str., Fryazino, Moscow region, 141195, Russian Federation  
E-mail: helga72@mail.ru

*The article deals with the problem of individualism and collectivism in the formation of a team, the influence of relations of competitiveness and cooperation within the team on the formation of personality, the issue of the influence of social conditions on the formation of relations within the team.*

*Keywords: collective, relations of competition and cooperation, society, personality.*