

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2021
№ 10**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeyev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals
where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science
and Doctor of Science should be published
(Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2021
№ 10**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Борытко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепапова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веняминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Борисенков В.П., Ли Тянь**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ	21
--	----

Данчук И.И.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ	26
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Белоусова Т.Ф., Петрова В.В.**

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИСПРАВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	37
---	----

Абибулаева Н.С.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ	44
---	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ****Бондин В.И., Пономарева И.А.**

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	51
---	----

Пономарева И.А., Мареев В.И.

ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	58
---	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Алдошина М.И.**

ПОДГОТОВКА В УНИВЕРСИТЕТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	67
---	----

Мэй Юйхань, Кузнецов В.А., Согачева А.С.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В КНР	76
--	----

Ушанева Ю.С.

РУССКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ	83
---	----

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**Рыбчинский В.П., Сериков Г.В.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПТСР У СПОРТСМЕНОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В БОЯХ БЕЗ ПРАВИЛ (ММА)	93
---	----

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ**Яцык Г.Г.**

О МОДЕЛИРОВАНИИ В ЛАБОРАТОРНЫХ УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ	101
--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Маклаков А.Г., Бойко Е.А.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ	111
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**Каширская И.К.**

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ	119
НАШИ АВТОРЫ	126
УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В 2021 ГОДУ	130
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование»	135

GENERAL PEDAGOGICS; THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION**Borisenkov Vladimir P., Li Tian**THEORETICAL FOUNDATIONS OF INFORMATIZATION
OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN CHINA 21**Danchuk Ivan I.**ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE ONLINE MODE
AS THE MODERN REALITY 26**THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION****Belousova Tatiana F., Petrova Victoria V.**

SOME WAYS OF CORRECTING GRAMMAR MISTAKES OF ENGLISH LEARNERS 37

Abibulaeva Nayle S.DIDACTIC TOOLS AND THEIR USE IN TEACHING CHEMISTRY
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS 44**THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION, SPORTS TRAINING,
HEALTH-IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE****Bondin Viktor I., Ponomareva Irina A.**THE ESSENCE AND CONTENT OF INNOVATIVE EDUCATION IN TERMS
OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS 51**Ponomareva Irina A., Mareev Vladimir I.**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT
OF THE THEORY OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS 58**THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION****Aldoshina Marina I.**UNIVERSITY PREPARATION OF FUTURE TEACHERS
FOR ETHNIC IDENTIFICATION OF STUDENTS 67**Mei Yuhan, Kuznetsov Vasiliy A., Sogacheva Anastasia S.**

PREPARING A FUTURE TEACHER FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHINA 76

Ushaneva Yulia S.

RUSSIAN ACADEMIC TRADITION AND MODERN TRENDS OF UNIVERSITY ART EDUCATION 83

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY AND THE HISTORY OF PSYCHOLOGY**Rybachinsky Valeriy P., Serikov Gennadiy V.**FEATURES OF THE MANIFESTATION OF PTSD IN ATHLETES PARTICIPATING
IN MIXED FIGHTS (MMA) 93

PSYCHOPHYSIOLOGY**Yatsyk Gennadiy G.**ON MODELING EFFECTS OF STRESS ON EFFECTIVENESS
OF SOLVING INTELLECTUAL TASKS IN LABORATORY CONDITIONS 101**PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY****Maklakov Anatoliy G., Boyko Evgeniya A.**THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC PERFORMANCE
AND INTELLECTUAL ABILITIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES
OF FUNCTIONAL ASYMMETRY 111**DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY****Kashirskaya Irina K.**

FEATURES OF THE COGNITIVE SPHERE OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS 119

OUR AUTHORS 126

Абибулаева Найле Суеновна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА
И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

В статье проанализировано содержание основных понятий исследования: «средство обучения», «дидактическое средство», «задача-рисунок», «экспериментальные задачи». Целью статьи было выявить наиболее эффективные дидактические средства обучения в изучении химии. В статье рассмотрены как базовые, так и инновационные средства обучения. Предложено примерное содержание графических дидактических материалов в процессе обучения химии. Охарактеризованы группы и виды задач-схем. Сделаны выводы, что каждый дидактический материал несет определенную функцию и по-своему освещает каждую из сторон изучения химического явления или объекта. Установлено, что экспериментальные задачи развивают способности прогнозировать, анализировать, предполагать, делать выводы, а также дают возможность связать теоретический материал с его практическим применением. Предложенные дидактические средства содействуют всестороннему развитию личности обучающегося в процессе обучения химии и формируют навыки самостоятельного решения задач и ситуаций.

Алдошина Марина Ивановна

**ПОДГОТОВКА В УНИВЕРСИТЕТЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭТНИЧЕСКОЙ
ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Целью статьи является дефиниция сущности подготовки будущих педагогов к этнической идентификации обучающихся, а также путей и технологий ее реализации в университетском образовании. Осмысление культурологических оснований университетского образования ставит вопрос об изменении аксиологических ориентиров современного университетского образования и актуальности педагогического руководства процессами этнической идентификации личности обучающегося в образовательной организации. Подобная деятельность в структуре профессиональных компетенций формирующегося педагога отличается своеобразием и представляется в статье как образовательный процесс с определенной целью, содержанием, спецификой, технологиями и условиями практической реализации. Автором на основе анализа понятия в специальной психолого-педагогической литературе выделяются этапы этнической идентификации обучающихся, последовательность и технологии профессионально-педагогического образования будущих педагогов разных предметных областей. Рассмотрены аспекты учета усиления культуроориентированности университетского образования в условиях его поликультурности, достигаемого посредством построения персонализации образовательных маршрутов, личной ориентированности использования конкретных образовательных технологий и индивидуальной технологической обеспеченности и пользовательской подготовленности студентов средствами этнокультурной и производственно-обучающей специальной среды.

**Белоусова Татьяна Федоровна,
Петрова Виктория Владимировна**

**НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИСПРАВЛЕНИЯ
ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ
ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена рассмотрению актуальной проблемы – грамматическим ошибкам в изучении иностранного языка. По мнению авторов, анализ грам-

матических ошибок улучшит эффективность работы учащихся в изучении английского языка, поможет им правильно и логически организовать учебный процесс. В статье также приводятся некоторые пути исправления грамматических ошибок.

**Бондин Виктор Иванович,
Пономарева Ирина Александровна**

**СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ
ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В настоящее время в оздоровительной физической культуре прослеживается противоречие между потенциальными возможностями физических нагрузок для укрепления и сохранения здоровья и результатами исследований, в которых указывается, что традиционная система образования не позволяет формировать позитивное отношение к физической культуре и в достаточной степени повышать функциональное состояние и здоровье студентов. В работе предпринята попытка определить, теоретически обосновать и апробировать сущность и содержание инновационного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи. Авторами подчеркивается, что содержание образования по оздоровительной физической культуре должно рассматриваться на основе междисциплинарной интеграции знаний и проектироваться с постоянным вниманием к инновациям не только по определению содержательного компонента, но и по корректировке рабочих программ, пересмотру методики проведения занятий со студентами, нацеливать их не на репродукцию знаний, а на творческий поиск обоснованных эффективных способов решения оздоровительных задач на основе оптимальных для каждого индивида двигательных режимов. В результате апробации установлена положительная динамика, свидетельствующая о достоверной эффективности разработанных положений инновационного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи.

**Борисенков Владимир Пантелеймонович,
Ли Тянь**

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ**

Статья посвящена анализу теоретических основ информатизации педагогического образования в Китайской Народной Республике. Выявлены ведущие факторы, оказавшие влияние на развитие информационно-образовательных технологий. Определено содержание основных этапов процесса информатизации педагогического образования в Китае. Особое внимание уделено деятельности образовательных учреждений в период пандемии.

Данчук Иван Иванович

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ
В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ
КАК СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ**

В статье рассмотрены особенности перевода дополнительного образования детей в одну из форм дистанционного обучения – онлайн-обучение, осуществляемую в режиме реального времени посредством информационных компьютерных технологий. Обоснованы этапы организации дистанционного обучения, раскрыты достоинства и недостатки онлайн-занятия в формате дистанта как способа взаимодействия педагога и обучающихся на расстоянии. Автор пола-

гает, что в сложившихся эпидемиологических реалиях онлайн-обучение – это наиболее эффективная форма образования детей. Индуцированный перевод дополнительного образования детей в онлайн-формат есть осознание, совершенствование и развертывание нового дополнительного образования. Привлечение педагога к созидательной деятельности в дистанционном обучении, включение в образовательную практику актуальных на сегодняшний день информационных технологий, извлечение детьми знаний из многочисленных медийных источников при помощи методов электронного обучения в совокупности способствуют плодотворной деятельности субъектов образовательного процесса в онлайн-обучении в режиме реального времени.

Каширская Ирина Константиновна

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Представлены результаты эмпирического исследования особенностей развития познавательных процессов у старших дошкольников с нарушениями речевого развития. Выявлено, что у детей с нарушениями речи хуже развита и образная, и вербальная память по сравнению с детьми без нарушений развития, но отставание в развитии образной памяти не настолько существенно. Доказаны различия в уровне развития словесно-логического мышления между детьми с нарушениями речи и детьми без нарушений речевого развития. Различия в уровне развития образного мышления оказались несущественными. Результаты могут использоваться на коррекционных и развивающих занятиях при подготовке детей к школе.

Маклаков Анатолий Геннадьевич, Бойко Евгения Анатольевна

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ

В статье рассмотрены проблемы академической успеваемости студентов с разными типами функциональной асимметрии. Изучалась взаимосвязь показателей успеваемости с показателями развития интеллектуальных способностей студентов. Было показано, что наиболее полно свои интеллектуальные способности в процессе обучения используют студенты-левши. Авторы доказали, что в группе студентов-амбидекстров развитие вербального понятийного мышления препятствует успешному обучению и возникает вопрос об эффективности алгоритмов обучения и работы с большим объемом информации, которые у студентов сформировались ранее, на этапе довузовского обучения. В группе студентов-правшей были выявлена зависимость между развитием математических способностей и их успешностью. В группе левшей показатели академической успеваемости оказались связаны с результатами выполнения практически всех субтестов методики Амтхауэра.

Мэй Юйхань, Кузнецов Василий Андреевич, Согачева Анастасия Сергеевна

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В КНР

Показана важность подготовки будущих педагогов к экологическому воспитанию и образованию в современном китайском обществе. Описаны тенденции становления экологического воспитания в КНР в исторической ретроспективе. На основе анализа концепций китайских и российских ученых определяются

ключевые принципы и задачи формирования экологической культуры и экологического мышления у будущих учителей в Китае. Раскрыты отдельные организационно-педагогические условия, обеспечивающие формирование экологических компетенций в системе педагогического образования в высшей школе.

**Пономарева Ирина Александровна,
Мареев Владимир Иванович**

**ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В работе представлен историко-педагогический анализ развития теории оздоровительной физической культуры с исторических времен Древнего Востока до настоящего времени. В системе образования проблемы здоровья рассматриваются выдающимися педагогами, физиологами, психологами и специалистами в сфере физического воспитания. В статье проводится анализ теоретических аспектов физического воспитания и здоровья на современном этапе. Дается характеристика основных понятий «здоровье», «оздоровительная физическая культура», «культура здоровья», «здравотворческая деятельность» и множества других, имеющих отношение к здоровью (здоровьеформирующая, здоровьеукрепляющая, здоровьесохраняющая, здоровьесозидающая деятельность). Делается вывод о том, что базовыми основами теории оздоровительной физической культуры являются фундаментальные знания о биологических, физиологических и психологических закономерностях функционирования организма. Отмечается отсутствие единодушного мнения в отношении определения терминологического аппарата и построения общей теории оздоровительной физической культуры. Предлагается авторский подход к определению сущности и содержания понятий «оздоровительная физическая культура» и «культура здоровья», указывается предмет, объект и стратегическая категория оздоровительной физической культуры студенческой молодежи.

**Рыбчинский Валерий Петрович,
Сериков Геннадий Витальевич**

**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПТСР
У СПОРТСМЕНОВ, УЧАСТВУЮЩИХ
В БОЯХ БЕЗ ПРАВИЛ (ММА)**

Статья посвящена спортсменам, принимающим участие в боях без правил (ММА). В условиях соревнований им приходится наносить удары сопернику по жизненно важным частям тела, они часто рискуют быть травмированными, получить увечье, испытывают негативные эмоциональные состояния, которые могут приводить к стрессовому расстройству, нервным срывам, психологической травме. Авторы поставили цель изучить особенности проявления посттравматических стрессовых расстройств у участников боев ММА по сравнению со спортсменами, обучающимися боям без правил, но не принимающими в них участия. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать следующие выводы: 1) показатели уровня выраженности ПТСР средние и выше средних у спортсменов, принимавших участие в соревнованиях ММА; 2) у большинства спортсменов, принимавших участие в соревнованиях ММА, показатели уровня проявления агрессивности и враждебности выше нормы, что характерно для симптоматики ПТСР; 3) у большинства спортсменов, принимавших участие в соревнованиях ММА, выявлено завышение уровня показателей фазы развития стрессового состояния «напряжение» (симптом «переживание психотравмирующих обстоятельств» и симптом «неудовлетворенность собой»). Полученные данные могут быть полезны для психологов, работающих с ПТСР и оказывающих психологическую помощь спортсменам.

Ушанева Юлия Сергеевна

**РУССКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ
ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В УНИВЕРСИТЕТЕ**

Статья посвящена проблеме актуализации методических достижений русской художественной академической школы в современных условиях развития образования, искусства, культуры и науки. Автор рассматривает основные предпосылки возникновения данного культурного феномена и отмечает его отличительные черты. Также в статье приводится краткое описание основных методов и задач, которые успешно реализует русская академическая художественная традиция, и рассматриваются пути применения данных возможностей в современных условиях.

Яцык Геннадий Геннадьевич

**О МОДЕЛИРОВАНИИ В ЛАБОРАТОРНЫХ
УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССА
НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ**

В статье представлены результаты исследования интеллектуальной эффективности мужчин в условиях моделирования стрессового воздействия. В исследовании принимали участие только мужчины по причине различных механизмов, регулирующих поведение в условиях стресса у мужчин и женщин, что было показано многими как отечественными, так и зарубежными исследователями. Цель исследования – изучение эффективности решения интеллектуальных задач в условиях моделирования стресса в лабораторных условиях. В исследовании приняли участие 102 мужчины в возрасте от 18 до 33 лет. Эксперимент состоял из двух этапов. В ходе первого (спокойного) этапа испытуемым предлагалось выполнить интеллектуальные задачи на конвергентное невербальное мышление, а также на кратковременную память как можно более быстро и эффективно. В ходе второго (стрессового) этапа экспериментатор осведомлял испытуемых о введении дополнительных условий, моделирующих стрессовое воздействие. После добровольного согласия участники эксперимента продолжили решать аналогичные интеллектуальные задания, но уже в условиях моделирования стрессового воздействия. В результате проведенного исследования удалось выявить различные способы реагирования испытуемых при решении интеллектуальных задач в ответ на моделирование стрессовых условий. Также были выявлены психофизиологические особенности, отражающие различные способы реагирования испытуемых в ответ на стрессовое воздействие. Результаты, описанные в статье, могут быть полезны практикам психологам, психотерапевтам и психодиагностам, а также исследователям в области поведения человека в условиях стресса и экстремальных ситуаций.

Abibulaeva Nayle S.

**DIDACTIC TOOLS AND THEIR USE IN TEACHING
CHEMISTRY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

Key words: teaching tool, didactic material,
experimental task, didactic tool, task-scheme,
innovative teaching tool.

The article analyzes the basic concepts of the research, such as: teaching tool, didactic tool, task-scheme, experimental tasks. The aim of the article is to identify the most effective didactic tools for teaching chemistry. The article discusses both basic and innovative methods. The author gives outline to the content of graphic didactic materials used in teaching chemistry. The paper characterizes groups and types of tasks-schemes. The author comes to the conclusion that each didactic material has a specific function and in its own way illustrates a chemical phenomenon or an object. According to the author, experimental tasks develop such skills as predicting, analyzing, drawing conclusions; thus, make it possible to link theoretical material to its practical application. The proposed didactic tools contribute to the comprehensive development of the student's personality in the process of teaching chemistry and form the skills of independent problem solving.

Aldoshina Marina I.

**UNIVERSITY PREPARATION OF FUTURE
TEACHERS FOR ETHNIC
IDENTIFICATION OF STUDENTS**

Key words: university education, ethnoculture,
identity, ethnic identification.

The article defines the essence of future teachers' preparation for ethnic identification of students, as well as ways and technologies for its implementation in university education. According to the paper, understanding of cultural foundations of university education raises the question of changing the axiological guidelines of modern university education and the relevance of pedagogical guidance in the processes of ethnic identification of a student's personality in an educational organization. The author considers this activity, being a part of the structure of professional competencies of an emerging teacher, to be an educational process with a specific purpose, content, technologies and conditions for practical implementation. Basing on the analysis of the concept in special psychological and pedagogical literature, the author identifies the stages of ethnic identification of students, the sequence and technologies of professional and pedagogical education of future teachers of different subject areas. The paper also covers some aspects of strengthened cultural focus of university education in the conditions of its multiculturalism, achieved via personalization of educational routes, personal use of certain educational technologies and individual technological security and user readiness of students by means of special ethno-cultural and training environment.

Belousova Tatiana F., Petrova Victoria V.

**SOME WAYS OF CORRECTING GRAMMAR
MISTAKES OF ENGLISH LEARNERS**

Key words: mistake, interference, ways of correction,
grammatical system of the language.

The article is devoted to an urgent problem of correcting grammar mistakes in foreign language teaching. According to the authors, analysis of grammar mistakes will improve effectiveness of students' work on learning English; will help them to arrange their learning correctly and effectively. The article provides some effective ways of correcting grammar mistakes.

Bondin Viktor I., Ponomareva Irina A.

THE ESSENCE AND CONTENT
OF INNOVATIVE EDUCATION IN TERMS
OF HEALTH-IMPROVING
PHYSICAL CULTURE OF STUDENTS

Key words: health-improving physical culture,
innovative education, students.

The area of health-improving physical culture currently faces a contradiction between potential opportunities of physical activity for improving and preserving health and some research findings which indicate that traditional education system does not allow forming a positive attitude to physical culture and fails to sufficiently improve the functional state and health of students. The paper attempts to define, theoretically substantiate and test the essence and content of innovative education in the area of health-improving physical culture of students. The authors emphasize that health-improving physical education should be based on interdisciplinary integration of knowledge, its content being designed with constant attention to innovation, not only to determine the content components, but also to adjust work programs, revise the ways of conducting classes, focus not on reproduction of knowledge, but on creative search for effective ways to solve health-improving tasks based on optimal activity modes for each student. Finally, the authors share some approbation results that reveal positive dynamics and indicate reliable effectiveness of the developed provisions of innovative education in the area of health-improving physical culture of students.

Borisenkov Vladimir P., Li Tian

THEORETICAL FOUNDATIONS
OF INFORMATIZATION OF PEDAGOGICAL
EDUCATION IN CHINA

Key words: informatization of education 2.0,
the Internet + education platform, pedagogical
education, information technology, training of
teaching staff.

The article is devoted to analysis of theoretical foundations of informatization of pedagogical education in the People's Republic of China. The authors define the leading factors that have influenced the development of information and educational technologies. The content of the main stages in informatization of pedagogical education in China is determined. Special attention is paid to the activity of educational institutions during the pandemic.

Danchuk Ivan I.

ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN
IN THE ONLINE MODE AS THE MODERN REALITY

Key words: additional education of children,
distance learning, information computer tech-
nologies, online learning, webinar.

The article discusses some features of the transfer of additional education of children to one of the forms of distance learning – online learning, carried out in real time via computer technologies. The author covers the stages of organization of distance learning, advantages and disadvantages of online classes as a way of interaction between a teacher and students at a distance. The author believes that in the current epidemiological realities, online learning is the most effective form of education for children. According to the author, the induced transfer of additional education of children to the online mode stands for awareness, improvement and

deployment of a new stage of additional education. Involvement of a teacher in creative activities in distance learning, employing relevant information technologies in teaching practice, getting knowledge from numerous media sources using e-learning methods together contribute to the fruitful activity of all the participants in online mode in real time.

Kashirskaya Irina K.

**FEATURES OF THE COGNITIVE SPHERE
OF PRESCHOOLERS WITH SPEECH DISORDERS**

Key words: children with developmental disabilities, speech disorders, cognitive processes, imaginative memory, verbal memory, imaginative thinking, verbal-logical thinking.

The article presents the results of an empirical study into development of cognitive processes in older preschoolers with speech development disorders. It was revealed that children with speech disorders have both less developed figurative and verbal memory compared to children without developmental disorders, but the lag in the development of figurative memory is not so significant. The differences in the level of development of verbal and logical thinking between children with speech disorders and children without speech development disorders are proved. Differences in the level of development of imaginative thinking turned out to be insignificant. The results can be used in correctional and developmental classes in preparing children for school.

Maklakov Anatoliy G., Boyko Evgeniya A.

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC
PERFORMANCE AND INTELLECTUAL
ABILITIES OF STUDENTS WITH DIFFERENT
TYPES OF FUNCTIONAL ASYMMETRY**

Key words: type of functional asymmetry, academic performance, intellectual abilities.

The article deals with the problems of academic performance of students with different types of functional asymmetry. The authors studied relationship between academic performance indicators and development of intellectual abilities indicators of students. It has been revealed that left-handed students use their intellectual abilities most fully in the learning process. The authors prove that in a group of ambidextrous students, the development of verbal conceptual thinking hinders successful learning and the question arises about effectiveness of learning algorithms and working with a large amount of information that students formed earlier, at the stage of pre-university education. In a group of right-handed students, the relationship between the development of mathematical abilities and their success was revealed. In the left-handed group, academic performance indicators were associated with the results of almost all subtests of the Amthauer methodology.

Mei Yuhan, Kuznetsov Vasilii A., Sogacheva Anastasia S.

**PREPARING A FUTURE TEACHER FOR
ENVIRONMENTAL EDUCATION IN CHINA**

Key words: ecological education, ecological thinking, ecological consciousness, ecological literacy, ecological culture, ecological competence, ecologization of education.

The paper deals with importance of preparing future teachers for environmental education and moral instruction in modern Chinese society. The authors start with tendencies in the formation of environmental education in China in historical retrospect. Based on the analysis of the concepts of Chinese and Russian scientists, the authors define the key principles and objectives of ecological culture and ecological thinking among future teachers in China. Some organizational and pedagogical conditions that ensure development of environmental competencies in the system of pedagogical education in higher education are covered.

Ponomareva Irina A., Mareev Vladimir I.

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL ANALYSIS
OF THE DEVELOPMENT OF THE THEORY
OF HEALTH-IMPROVING PHYSICAL CULTURE
OF STUDENTS**

Key words: health-improving physical culture, health, development of health-improving systems, theory of physical culture, historical and pedagogical analysis, student youth.

The paper presents a historical and pedagogical analysis of the development of the theory of health-improving physical culture from the historical times of the Ancient East to the present time. In the domain of education, health problems have been considered by outstanding teachers, physiologists, psychologists and specialists in the field of physical education. The article analyzes theoretical aspects of physical education and health at the present stage of its development. The authors define the basic concepts, such as “health”, “health-improving physical culture”, “health education”, “health-improving activity” and many others related to health (health-forming, health-strengthening, health-preserving, health-creating activity). It is concluded that the basic foundations of the theory of health-improving physical culture refer to fundamental knowledge about the biological, physiological and psychological laws of the functioning of the body. It is noted that there is no unanimous opinion regarding the definition of the terminological apparatus and the construction of a general theory of health-improving physical culture. The author’s approach to the definition of the essence and content of the concepts “health-improving physical culture” and “health education” is suggested, the subject, object and strategic category of health-improving physical culture of students are indicated.

Rybchinsky Valeriy P., Serikov Gennadiy V.

**FEATURES OF THE MANIFESTATION
OF PTSD IN ATHLETES PARTICIPATING
IN MIXED FIGHTS (MMA)**

Key words: athletes, mixed fights (MMA), post-traumatic stress disorders, diagnosis, features of manifestation.

The article is devoted to athletes who take part in mixed fights (MMA). In conditions of fierce competition, they have to strike the opponent on vital parts of the body, they often run the risk of being injured, getting maimed, experiencing negative emotional states that can lead to stress disorder, nervous breakdowns, psychological traumas. The authors set a goal to study the features of the manifestation of post-traumatic stress disorders in participants of MMA fights in comparison with athletes who are trained in fights without rules, but do not take part in them. The results of the empirical study allow the authors to draw the following conclusions: 1) the indicators of the level of severity of PTSD are average and above average for athletes who took part in MMA competitions; 2) most athletes who took part in MMA competitions, demonstrate higher than normal indicators of the level of

aggression and hostility, which is characteristic of the symptoms of PTSD; 3) the majority of athletes who took part in MMA competitions revealed an overestimation of the level of indicators of the phase of development of the stress state “tension” (a symptom of “experiencing traumatic circumstances” and a symptom of “dissatisfaction with oneself”). The data obtained can be useful for psychologists working with PTSD and providing psychological assistance to athletes.

Ushaneva Yulia S.

**RUSSIAN ACADEMIC TRADITION
AND MODERN TRENDS OF UNIVERSITY
ART EDUCATION**

Key words: Russian academic school, methods of teaching fine arts, geometric method, copying method.

The article is devoted to the problem of updating methodological achievements of the Russian academic art school in the modern conditions of the development of education, art, culture and science. The author considers the main prerequisites for the emergence of this cultural phenomenon and notes its distinctive features. The article also provides a brief description of the main methods and tasks that the Russian academic art tradition successfully solves, and discusses ways to apply these solutions in modern conditions.

Yatsyk Gennadiy G.

**ON MODELING EFFECTS OF STRESS
ON EFFECTIVENESS OF SOLVING
INTELLECTUAL TASKS IN LABORATORY
CONDITIONS**

Key words: stress psychology, psychophysiology of stress, short-term stress, anxiety, cortisol, stress resistance, humoral regulation, endocrine system.

The article presents the results of a study into intellectual efficiency of men in modeling stress conditions. Only men participated in the study due to different mechanisms that regulate stress behavior in men and women which was revealed by many national and foreign researchers. The research objective is to study effectiveness of solving intellectual tasks in the conditions of stress modeled in laboratory conditions. 102 men, aged 18 to 33, participated in the study. The experiment consisted of two stages. During the first (calm) stage, the participants were asked to perform intellectual tasks on convergent nonverbal thinking, as well as on short-term memory as quickly and efficiently as possible. During the second (stressful) stage, the experimenter informed the participants about the introduction of additional conditions modeling the stressful effect. After voluntary consent, the participants of the experiment continued to solve similar intellectual tasks, but already under stress. The conducted research made it possible to identify various ways of responses while solving intellectual tasks under stressful conditions. Psychophysiological features were also identified, reflecting different ways of responding to the stress. The results described in the article can be useful for practical psychologists, psychotherapists and psychodiagnostics, as well as researchers in the field of human behavior under stress and extreme situations.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Борисенков В.П., Ли Тянь.** Теоретические основы информатизации педагогического образования в Китае
- **Данчук И.И.** Дополнительное образование детей в формате онлайн-обучения как современная реальность

УДК 37

DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-21-25

**Борисенков В.П.,
Ли Тянь**

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

Ключевые слова: информатизация образования 2.0, платформа «Интернет + образование», педагогическое образование, информационные технологии, подготовка педагогических кадров.

Информатизация – процесс повышения эффективности применения информации с помощью перспективных информационных технологий. С развитием современных технологий и тенденций глобализации информатизация охватывает все сферы жизнедеятельности общества и государства, включая и образование.

Оглядываясь на развитие информатизации образования в Китае за последние десять лет, мы видим, что процесс интеграции информационных технологий и образования движется по пути системных изменений.

В 2018 г. информатизация образования вступила в «этап перехода и обновления 2.0», и было предложено, чтобы «информатизация образования рассматривалась как эндогенная переменная системных изменений в образовании для поддержки и руководства модернизацией образования» (Гасумова, 2020). Последующие два года характеризовались созданием «сообщества для практических занятий по обучению информатизации» (Уведомление Министерства образования о печати и распространении «Мнения о реализации...», http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7748/201311/xxgk_159042.html) «на основе реформы преподавания, использования интегрированных информационных технологий и новой модели обучения» (Ке Цинчао, 2018).

Исключительно важную роль информатизация играет в процессе подготовки будущих учителей, она интенсивно продвигает реформу педагогического образования. Качество педагогического образования, эффективность подготовки будущих учителей во многом связаны с информатизацией педагогического процесса в высшей школе.

Немаловажным является и то, что ускорение тенденций развития ин-

форматизации и цифровизации педагогического и общего образования выступает в качестве одного из ключевых условий достижения целей образовательных и экономических реформ в Китае.

В программе «Китайская национальная среднесрочная и долгосрочная реформа и план образования на 2010–2020 гг.» сказано, что ускорение тенденции развития образовательной информатизации имеет исключительно важное значение для обеспечения успеха образовательной реформы. В «Десятилетней программе развития образовательной информатизации (2011–2020 гг.)» уточнены цели и программы образовательной информатизации в указанный период.

Дальнейшее продвижение реформы школьного преподавания настоятельно требует повысить способность учителей и учащихся к овладению современными информационными технологиями (Ван Фан, 2019).

В 2013 г. Министерством образования Китая утвержден Протокол «Мнения о реализации национального проекта по повышению квалификации учителей начальных и средних школ», где указано на необходимость реализовать следующие меры: создать стандартную систему, позволяющую учителям применять информационные технологии; интегрировать соответствующие проекты и ресурсы; внедрить новые модели, соответствующие характеристикам современных информационных технологий. «К концу 2017 г. будет завершен новый раунд обучения более чем 10 миллионов учителей начальных и средних школ и воспитателей детских садов по всей стране, что повысит их способность применять информационные технологии, преподавать предметы и совершенствовать свою професси-

ональную деятельность» (Уведомление Министерства образования о печати и распространении «Мнения о реализации...», http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7748/201311/xxgk_159042.html).

В 2018 г. Министерство образования КНР приняло «План действий по образованию в области информатизации 2.0», отметив, что следует повысить уровень и стандарты учебных планов, увеличить содержание курсов по искусственному интеллекту, ибо это отвечает потребностям информационного века и интеллектуальной эпохи. Одной из целей «Плана» является создание платформы «Интернет + образование» (Уведомление Министерства образования о печати и распространении «Плана действий...», http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html). Это будет способствовать тому, чтобы помочь поставщикам ресурсов и услуг обнаружить потенциальные потребности и предпочтения учителей и учеников и предоставлять более целевые ресурсные услуги, сокращая долю неэффективных и низкокачественных ресурсов. Тем самым будет создаваться основа для научного планирования развития сервиса цифровых ресурсов (Ке Цинчао, 2018). Уже сейчас во многих китайских школах и вузах используются интерактивные комплексы, которые представляют собой новый вид цифрового обучающего демонстрационного оборудования, заменяющего доску и мел на высокотехнологичный продукт (Чжао Гайцзюань, 2013). Интерактивные комплексы сочетают в себе преимущества компьютеров и интернета и могут быть предоставлены учащимся в самое короткое время. Интерактивные комплексы помогают учащимся общаться друг с другом и могут использоваться для записи и хранения

содержания учебника. Кроме того, интерактивные комплексы повышают эффективность преподавания учителей.

Подготовка учителей к обучению информатизации должна быть разделена на два этапа. Первый – обучение и подготовка до вступления в должность, в процессе обучения в педагогическом вузе. Второй – подготовка учителей без отрыва от работы в ходе повышения квалификации. На первом этапе упор делается на овладение теоретическими знаниями и практическими навыками в области информационных технологий. На втором усилия направлены на координацию действий по применению информационных технологий в обучении. Обучение и подготовка до вступления в должность должны осуществляться с помощью учебных моделей, курсов и построения платформ. Учителя органично интегрируют информационные технологии в обучение, добиваясь достижения таких целей, как хорошее восприятие и понимание их учащимися, накопление опыта и обмен им, улучшение качества учебного процесса. С применением информационных технологий в обучении модель обучения, несомненно, меняется.

В «Плане 2.0» указано, что необходимо внедрить новаторскую программу обучения для студентов педагогических вузов, усовершенствовать систему учебных программ педагогического образования и усилить развитие у студентов педагогических вузов информационной грамотности. Реализовать новый цикл проекта повышения квалификации учителей начальных и средних школ по применению информационных технологий, возглавить тренинг по повышению квалификации учителей в этой области, а также использовать демонстрационные учебные проекты для стимулирования обучения информатизации всех местных

учителей – таковы перспективные задачи совершенствования подготовки педагогических кадров в Китае. Кроме того, в указанном документе сказано о необходимости продолжить обучение учителей профессиональных колледжей и университетов, с тем чтобы улучшить их владение информационными технологиями, а также провести углубленный тренинг по информационному лидерству для директоров и повысить информационную грамотность руководителей школ всех уровней и типов (Борисенков, Май Ханьчэн, 2019).

В подготовке учителей без отрыва от работы также достигнуты значительные результаты. Чтобы расширять сферу подготовки учителей без отрыва от работы, в 2003 г. Министерство образования Китая приняло «Программу альянса национальной сети педагогического образования», которая знаменует новый этап в использовании дистанционного обучения для подготовки педагогических кадров (Россия – Китай..., 2007). Программа направлена на содействие модернизации педагогического образования с помощью информатизации, обеспечивает сочетание дистанционной и традиционной подготовки. Это помогает улучшить подготовку педагогических кадров в сельской и отдаленной местности.

В последние годы в Китае успешно реализовывались «Программа альянса национальной сети педагогического образования», «Национальная программа создания базы педагогического образования», «Проект непрерывного образования для начальных и средних школ» и «Национальная программа профессиональной подготовки». Все больше становится учителей, завершивших обновление профессиональных знаний с помощью информационных технологий.

В начале 2020 г. внезапно вспыхнувшая пандемия COVID-19 вынудила китайских преподавателей срочно отреагировать, и возможности онлайн-обучения превратились в профессиональные навыки, которые учителя должны иметь в краткосрочной перспективе. С целью помогать школам и вузам «приостанавливать учебные занятия без прекращения учебы» в период эпидемии 10 февраля 2020 г. Министерство образования КНР выпустило «Уведомление о некоторых вопросах, касающихся целенаправленного выполнения работы учителями в период эпидемии». В этом документе говорится о необходимости повысить интенсивность подготовки педагогических кадров к работе в режиме онлайн-обучения с использованием специальных онлайн-курсов по информационным технологиям (Министерство образования. Уведомление..., http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213_420863.html). Так как в период эпидемии подготовка педагогических кадров направлена на обеспечение качества обучения учащихся, на общегосударственном, региональном и локальном уровнях были приложены усилия для эффективного онлайн-обучения учителей по всем аспектам используемых технологий, ресурсов и механизмов. Например, Бюро образования г. Гуанчжоу предложило платформу «Умное образование», чтобы предоставить отличные ресурсы для уроков: «один учитель – один отличный урок». Провинция Гуандун построила более 500 ключевых школ для обучения информатизации, создала более 200 демонстрационных проектов, накопила онлайн-ресурсы для обучения (Новости образования Китая..., http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2020-02/12/content_575780.htm?div=-1). В период эпидемии Департамент педагогической

работы Министерства образования поручил Восточно-Китайскому педагогическому университету составить «Сборник стратегий онлайн-обучения» (Стратегии онлайн-обучения..., <http://news.sciencenet.cn/htmlnews/2020/2/435581.shtm>), чтобы повысить эффективность онлайн-обучения. Масштабная работа велась по разным направлениям: организовывались каналы образовательной помощи, которые предоставляли высококачественные ресурсы; эксперты и ученые писали статьи для перспективных рекомендаций по онлайн-обучению; различные онлайн-форумы собирали новый опыт и создавали кейсы. Эти высококачественные целевые ресурсы представлялись либо в форме онлайн-курсов, либо в интернете. Учителя имели полный выбор и не ограничивались выполнением учебных задач в учреждении, организованном отделом высшего образования.

Таким образом, совершенствование педагогического образования в КНР, подготовка высококвалифицированных учителей идут в ногу со временем. Повышение способности и готовности учителей к информатизации обучения играет важную роль в обеспечении прогресса информатизации в образовательной сфере и продвижении ценностей «умного образования» в будущем. В Китае сделаны серьезные стратегические шаги в области информатизации педагогического образования, утверждены конкретные планы применения информационно-образовательных технологий в системе подготовки педагогических кадров.

Литература

1. Борисенков В.П., Май Ханьчэн. Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке. М.: Наука, 2019.
2. Ван Фан. Сканирование информации и анализ данных на основе веб-сайта Python // Информационные технологии и сетевая безопасность. 2019. Т. 38, № 8. С. 42–46. (На кит. яз.)

3. *Гасумова С.Е.* Информационные технологии в социальной сфере. М.: Юрайт, 2020.
4. *Ке Цинчжо.* Взгляд на цифровые ресурсы и стратегия развития информатизации образования 2.0 // Новости образования Китая. 2018. 1 сент. (На кит. яз.)
5. Министерство образования. Уведомление о некоторых вопросах, касающихся целенаправленного выполнения работы учителями в период эпидемий. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213_420863.html. (На кит. яз.)
6. Новости образования Китая. Провинция Гуандун: Прочтите «Хорошую сутру» из «Приостановления занятий и непрерывных школ». URL: http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2020-02/12/content_575780.htm?div=-1. (На кит. яз.)
7. Россия – Китай: образовательные реформы на рубеже XX–XXI вв.: сравнительный анализ / отв. ред. Н.Е. Бореvская, В.П. Борисенков, Чжу Сюомань. М., 2007.
8. Стратегии онлайн-обучения для обеспечения беспрепятственного развития онлайн-обучения учителей. URL: <http://news.sciencenet.cn/htmlnews/2020/2/435581.shtm>. (На кит. яз.)
9. Уведомление Министерства образования о печати и распространении «Мнения о реализации национального проекта по повышению квалификации учителей начальных и средних школ». URL: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7748/201311/xxgk_159042.html (На кит. яз.)
10. Уведомление Министерства образования о печати и распространении «Плана действий по образованию в области информатизации 2.0». URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html (На кит. яз.)
11. *Чжао Гайцзюань.* Исследование применения интерактивных комплексов в изучении китайского языка в начальных школах на примере начальной школы «Чанцин» провинции Нинся. Инь Чунань: Нинсяский университет, 2013. (На кит. яз.)
2. *Wang Fan,* 2019. Information scanning and data analysis based on the Python website. Information technologies and network security, 38 (8): 42–46. (Chin)
3. *Gasumova, S.E.,* 2020. Information technologies in social sphere. Moscow: Yurait. (Rus)
4. *Ke Qingchao,* 2018. A look at digital resources and the strategy for the development of informatization of education 2.0. News of Education in China, 1 Sep. (Chin)
5. Ministry of Education. Notification on some issues related to the purposeful performance of teachers during epidemics. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202002/t20200213_420863.html. (Chin)
6. China Education News. Guangdong Province: Read the “Good Sutra” from “Suspension of Classes and Continuous Schools”. Available at: http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2020-02/12/content_575780.htm?div=-1. (Chin)
7. *Borevskaya, N.E., V.P. Borisenkov and Zhu Xiaoman* (Eds.), 2007. Russia – China: Educational reforms at the turn of the XX–XXI centuries: comparative analysis. Moscow. (Rus)
8. Strategies of online learning to ensure the unhindered development of online teacher training. Available at: <http://news.sciencenet.cn/htmlnews/2020/2/435581.shtm>. (Chin)
9. Notification of the Ministry of Education on the press and dissemination of the “Opinion on implementation of the national project to improve skills of primary and secondary school teachers”. Available at: http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7748/201311/xxgk_159042.html. (Chin)
10. Notification of the Ministry of Education on printing and distribution of the “Action Plan for Education in the field of Informatization 2.0”. Available at: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/201804/t20180425_334188.html. (Chin)
11. *Zhao Gaijuan.* Study of the use of interactive complexes for learning Chinese at primary schools, case study of Changqing Primary School in Ningxia province. Yin Chuan: Ningxia University, 2013. (Chin)

Reference

1. *Borisenkov, V.P. and Hancheng Mai,* 2019. Russia – China: Trends in the development of education in the XXI century. Moscow: Nauka. (Rus)

УДК 374.1
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-26-34

Данчук И.И.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ В ФОРМАТЕ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ КАК СОВРЕМЕННАЯ РЕАЛЬНОСТЬ

Ключевые слова: дополнительное образование детей, дистанционное обучение, информационные компьютерные технологии, онлайн-обучение, вебинар.

Дополнительное образование в настоящий момент выступает одним из существенных компонентов общего и непрерывного образования детей.

В работах исследователей (В.И. Андреев, А.Г. Асмолов, В.А. Березина, В.П. Голованов, В.А. Горский, Е.Б. Евладова, А.Я. Журкина, А.В. Золотарева, Б.В. Куприянов, Л.Г. Логинова, Н.А. Морозова, Е.В. Серединцева, А.А. Тудаков, В.В. Усанов, А.И. Щетинская и др.) в области дополнительного образования детей (ДОД) сегодня убедительно доказывается, что модернизация модели общего образования реально не видится без обращения к внутренним резервам дополнительного образования.

«Дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании» (Федеральный закон..., <http://zakon-ob-obrazovani.ru/>). В ФЗ «Об образовании в РФ» указано, что ДОД гарантирует подготовку субъектов образования к жизнедеятельности в социуме, настраивает на профессиональную направленность, обнаруживает одаренных детей и оказывает им помощь, нацелено на координирование досуга обучающихся. Поэтому можно полагать, что современное дополнительное образование есть форма образования, интегрирующая обучение, воспитание и развитие в целостное действие для постижения выбранного субъектом по собственному желанию вида деятельности либо диапазона знаний, выступающих за пределы стандарта обязательного образования, сфокусированная на выполнении и совершенствовании запросов, выборов, стремлений, дарований, созидательных возможностей ребенка, его индивидуальной самоидентификации, само-

выражении и социальной адаптации. Другими словами, это «мотивированное образование за рамками основного образования, позволяющее человеку приобрести устойчивую потребность в познании и творчестве, максимально реализовать себя, самоопределившись предметно, социально, профессионально, лично» (Буйлова, 2013).

Заметным признаком ДОД считается формирование личности ребенка в творческом плане (по А.Я. Журкиной). Данное высказывание подразумевает, что ДОД представляет собой уникальный компонент разностороннего развития детей. Поэтому приоритетная цель дополнительного образования – сформировать всесторонне развитую личность, одновременно с этим предоставляя каждому ребенку шанс на развитие его креативности и таланта.

Дополнительное образование имеет значимый вес на всех уровнях общего образования детей. Оно не считается обязательным, однако сложно считать образованность детей всеобъемлющей без разнообразной кружковой деятельности, занятий в спортивных секциях. Посредством дополнительного программного материала различной направленности генерируется пошаговый и упорядоченный акт учебного действия, нацеленный на формирование в совершенстве личности субъекта образования.

Реальность последних двух лет на фоне коронавирусной эпидемиологической обстановки мирового масштаба способствовала переходу в короткие сроки всех образовательных организаций нашей страны на электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, т.е. в этих условиях педагоги старались найти альтернативу очному формату обучения. Пришло понимание того, что наш мир – в высшей степени тонкая и к тому же

изменчивая среда, отчего цифровизация образовательной сферы, по всей вероятности, будет только расти.

Педагоги дополнительного образования тоже вовлеклись в этот процесс и начали вводить в работу различную учебно-методическую информацию из интернета, сайты образовательного направления, электронные учебные программные документы, выбирать образовательную платформу для обучения детей посредством интернета в режиме реального времени. Постижение функций сервиса беспроводного взаимодействия для организации ДОД протекало сразу с образовательным действием.

Реальная проблема, вставшая перед отечественным образованием, – «создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» (Указ Президента РФ..., <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>).

Минпросвещения России подготовило, выпустило в свет и адресовало в субъекты Российской Федерации письма-рекомендации методического характера:

- по разработке программных документов общего и дополнительных образования с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (Письмо Минпросвещения РФ «О направлении...», http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348133/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/);
- по внедрению внеурочной деятельности, программы воспитания и социализации и дополнительных общеобразовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий (Письмо Минпросвещения «О реализа-

ции...», http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352520/).

Индукцированный перевод ДОД в онлайн-режим в сфере дистанционного обучения (дистанта) послужил актуализации и становлению инновационного дополнительного образования.

Рождение и становление информационных технологий оказало воздействие на весь диапазон жизнедеятельности социума. Эти технологии допускают улучшение и автоматизацию многочисленных операций, презентуя тем самым индивиду комфортность и благоустроенность. Дополнительное образование, впрочем, как и вся система российского образования, в настоящее время испытывает существенные преобразования. Оно не прерывает начатого и стремится найти актуальнейшие методы к оптимизации обучающего действия. Информационные технологии и информационно-коммуникационные технологии – прекрасная альтернатива в этом деле. Поэтому стал сейчас востребован тип обучения на базе ИКТ – дистанционное обучение (дистант – означает формат обучения на расстоянии, на дистанции).

Педагоги осознали, что обучение в формате дистанта должно быть применено и «для разнообразия форм самой образовательной деятельности, повышая доступность дополнительного образования» (Борщева и др., 2020, с. 101).

Проблеме внедрения дистанционного обучения в отечественное образование посвятили свои труды многие исследователи (А.А. Андреев, А.В. Баранников, Н.Н. Белухина, Л.Н. Буйлова, Т.М. Егорова, Е.О. Иванова, А.В. Осин, И.М. Осмоловская, Е.С. Полат, А.А. Солдаткин и др.), которые подробно раскрыли особенности и формы дистанционного обучения.

Так, одной из форм дистанционного обучения является онлайн-обучение

(e-learning), которое осуществляется в режиме реального времени посредством ноутбука, компьютера, телефона, имеющих возможность выхода в интернет, при этом участники данного образовательного действия – педагог дополнительного образования и обучающиеся – дистанцированы (удалены) друг от друга на расстояние (Yengin et al, 2010; Zhang, Nunamaker, 2003). Контакт детей с педагогом в ДОД происходит по видеосвязи, они выполняют задания синхронно онлайн на выбранной платформе, итоги выполненных работ (фото- и видеоотчеты) перенаправляются педагогу по электронной почте или WhatsApp.

Учебное занятие в формате дистанта вмещает в себя сообщение учебной информации, практическую работу над объектами труда, проверку пройденного материала, рефлексию. Контент дидактической информации составляется педагогом аналогично темам своей учебной программы, календарному учебному графику. Обучающая информация выдается педагогом в виде электронных обучающих источников, видеозанятий, электронных диагностических документов. Этому поспособствовали и указания министерств просвещения регионов страны о вводе в учреждениях ДОД дистанционного обучения.

«Региональные рекомендации проработаны очень подробно, включают нормативно-правовые основы организации дополнительного образования с применением дистанционных технологий, разъяснение сложных вопросов, связанных с необходимыми условиями, описание моделей организации образовательного процесса, обзор онлайн-сервисов, технологических платформ; дают рекомендации по внесению изменений в программы, по регламентации рабочего времени педагогов» (Буйлова, 2020, с. 7).

Перевод дополнительного образования на дистанционный формат обучения является трудной и многомерной процедурой, сопряженной со значительными рисками:

- у обучающихся дома может не быть конкретно предназначенного для занятий инструментария и материалов. В частности, для кружков технической направленности это комплекты учебных металлических конструкторов, робототехнические развивающие наборы, материалы и инструменты для стендового моделирования, ассортимент бумаг и картона для конструирования и др. Значит, педагог дополнительного образования обязан заранее обосновать и определить список инструментов и материалов для практической работы в формате дистанта;
- у детей падает интерес к дистанционному обучению. Поэтому педагогу следует, внедряя разные средства и методы обучения, предоставляя детям разнообразную познавательную информацию по теме, активизировать интерес кружковцев к образовательной деятельности, к тому же усиливать их социальную мотивацию, сопряженную с контактом в рамках онлайн-занятий;
- возникает проблема регулирования времени, проводимого ребенком

за компьютерным занятием. Ведь время, проводимое обучающимся за компьютером, ограничено нормативами. Исходя из насыщенности обязательных заданий, выдаваемых учителями в школе, и произвольности занятий по дополнительному образованию, сокращение данного риска является сложной проблемой.

На фоне перечисленных рисков и потенциальных мер их сокращения следует рассмотреть этапы проведения занятий дополнительного образования детей в формате дистанта (рис. 1).

Согласно рис. 1 на первом этапе есть возможность отметить следующие целевые установки дистанционного обучения:

- вовлечение педагога в созидательную деятельность, содействие в самостоятельном определении и использовании методики преподавания учебной дисциплины, предоставление шанса на автоматизацию всего учебного действия, в ходе которого у педагога появляется значительное количество доступного времени на методическую деятельность и личный профессиональный рост;
- включение в образовательную практику актуальных на сегодняшний день информационных техно-

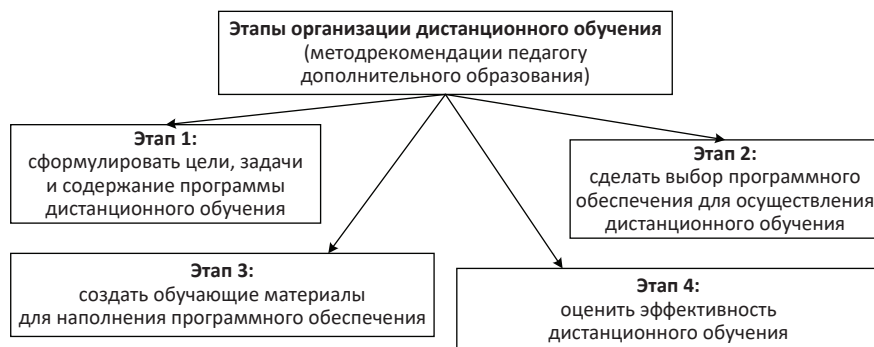


Рис. 1. Этапы организации дистанционного обучения

- логий, проявление детьми тактики креативности в отношении образовательных действий в условиях дистанционного образования и индивидуальной работы;
- извлечение детьми знаний из многочисленных медийных источников при помощи новых информационных технологий, выбор для самих себя путей когнитивной активности.

Все же, исходя из вышеуказанного, организации ДОД, безусловно, нужно подстроиться к создавшимся обстоятельствам, к тому же отыскать пути претворения в жизнь собственных образовательных программ в рамках дистанта. Соответственно, первоочередной целью педагога дополнительного образования выступает освоение азов обучения детей в формате дистанционного образования. Главная же задача обучающего – не именно увлечь ребенка или коллектив детей, а предоставлять образовательную информацию постепенно и логически продуманно, воплощая в жизнь учебную программу. Подвергая анализу собственную учебную программу, следует достоверно сформировать ее содержимое, кроме того, конкретизировать темы, обязательные для освоения обучающимися, понять, насколько существенно раскрыть информацию по данной теме не исключительно теоретически, но и в практическом плане.

Следует отметить, что средства обучения непосредственно определяют целями обучения. Средства обучения, иначе – учебные средства, есть объект, изготовленный человеком, внедренный в образовательную практику в виде носителя дидактического материала и инструмента действия педагога и обучающихся с целью реализации определенных задач учебно-воспитательного процесса. На втором этапе организации дистанционного обуче-

ния в дополнительном образовании при подборе программного обеспечения наибольшее распространение имеют такие инструменты новейших информационных компьютерных технологий, как вебинары и хранилище (банк) знаний, а также различные формы занятий.

Вебинар в дистанционном образовании детей – это учебное онлайн-мероприятие (видеоконференция) педагога для группы обучающихся посредством интернета в режиме реального времени. Преимущество – онлайн-общение (диалог, монолог, дискуссия). Главный недостаток вебинара – это общение не личное, не в действительности.

«Вебинар во многом помогает заменить прямое общение преподавателя и обучающегося, так как совершенно исключить педагога как личность из учебного процесса невозможно... Вебинары дают возможность и видеть, и слышать друг друга даже на довольно большом расстоянии» (Петрова, Сидоренко, 2016, с. 138). Вебинар – плодотворный метод обучения (по Н.Н. Петровой, Л.Н. Сидоренко)

В период общемировой пандемии согласно всем нормативно-правовым документам и методическим рекомендациям системы образования организация ДОД «Областной Центр технического творчества учащихся» (ОЦТТУ) г. Ростова-на-Дону перешел на дистанционный режим обучения на самой востребованной в образовательной практике школьников платформе Zoom (сервис для онлайн-встреч, <https://zoom.us>).

«Zoom – программа для видеоконференций и звонков, имеющая широкий функционал и бесперебойную работу» (Цифровые ресурсы, 2020).

В частности, сделаем акцент на кружке ОЦТТУ «Начальное техническое

моделирование», в котором обучаются дети младшего школьного возраста. Руководитель кружка отправляет сообщение со ссылкой-приглашением на онлайн-занятие на электронный адрес законного представителя каждого ребенка. С намерением включиться к видеоконференции на платформе Zoom ребенку не требуется регистрироваться в сервисе, только необходимо переместиться по ссылке-приглашению, тут же в веб-обозревателе появляется другое окно для участия в учебном онлайн-мероприятии. В ходе вебинара и педагог, и дети пребывают на своем рабочем месте за компьютером. Хотя субъекты данного образовательного процесса находятся порознь, при этом создается виртуальная аудитория, сплавляющая их в полной мере. Любой участник вебинара в состоянии высказываться голосом, представлять видеозапись и показывать персональный экран.

Руководитель кружка на вводном веб-занятии поясняет обучающимся основные предписания вебинара:

- каждый раз приступать к веб-занятию в указанное время;
- придерживаться хорошей манеры общения;
- излагать свои мысли в чате, если педагог обращается с вопросом;
- не создавать беспредметных обсуждений;
- не прерывать вопросами – для них отводятся определенные блоки;
- общие проблемы позволяет разоб- рать по окончании вебинара.

Данное программное обеспечение предоставляет возможность проведения полноценных занятий. Период концентрации внимания слушателей в онлайн-среде сжатый, поэтому через каждые 20–25 минут учебной работы у детей перемены. На этапе онлайн-занятия кружковцы вовлекаются в прак-

тическую работу, общение с педагогом и друг другом независимо от общей дистанционности. В течение вебинара дети способны писать вопросы в чате и мгновенно получать ответы, опросы содействуют коммуникации детей и педагога. Приложение способно фиксировать весь учебный процесс, идущий на экране, если родители желают просматривать отчет о прошедшем занятии.

Хранилище, или банк знаний является собой персональное вместилище дидактического ресурса, созданного педагогом, который начнет сообщаться кружковцам в рамках дистанта, применяться для мониторинга степени успешности обучающихся, для изучения достижений.

Охватывающей все, целостной модели дистанционного обучения в ДОО в данный период не существует. Конкретное решение подбирается в соответствии с обозначенными задачами. Можно попытаться из опыта работы педагогов дополнительного образования выделить следующие формы онлайн-мероприятий и программы для их разработки: онлайн-урок в рамках презентации (редактор Microsoft Power Point), онлайн-урок в рамках видеоролика (подготовленный педагогом или найденный по конкретной теме в интернете), тесты, кроссворды, игры, чат-занятие, веб-конференции.

Словом, на втором этапе организации дистанционного обучения уточняется, что за инструменты и формы онлайн-занятий будут разумны сегодня для данной организации ДОО и самого руководителя кружка.

После выбора программного обеспечения на третьем этапе организации ДОО неожиданно возникает проблема заполнения его медиапродуктом (мультимедийные материалы, дидактический информационный ма-

териал, видеоматериалы), полезным для образовательной деятельности. В идеале на этом шаге педагогу желательно иметь свой план развития детей по направлению деятельности и перечень образовательного медиа-контента, а еще не мешало бы сначала реализовать пилотный вариант онлайн-занятия с целью диагностирования эффективности избранной формы контакта с детьми в рамках дистанта. Иначе говоря, идет полное насыщение педагогом своего учебного курса контентом.

На последнем, четвертом этапе организации ДОД, по завершении старта дистанционного обучения педагогу необходимо удостовериться в продуктивности такого образования. Для этого самому педагогу, как и администрации ОЦТТУ, следует проанализировать мнения кружковцев и их родителей, сопоставить успехи детей, обучавшихся в режиме дистанта, и детей, получавших очное обучение, осуществить мониторинг эволюции достижений кружковцев, повышения качества результатов деятельности. Другими словами, осуществляется исследование плодотворности обучающей деятельности педагога дополнительного образования в формате дистанционного

образования. Вот почему наиважнейшая задача в ходе осуществления обучения в формате дистанта – это «овладеть инструментарием и не бояться экспериментировать, пробовать новые форматы, делиться своим опытом с другими» (Борщева и др., 2020, с. 104). Следует также понимать, что рассматриваемая форма образовательной практики есть принципиально новейший способ организации обучающего действия в нынешней ситуации, в которой все еще наибольший интерес вызывают дети с их стремлениями, склонностями, способностями.

Рассмотрев все грани онлайн-обучения детей, вовлеченных в дополнительное образование в режиме реального времени посредством ИКТ, следует выделить достоинства и недостатки такого дистанционного обучения (рис. 2, 3).

Таким образом, онлайн-обучение представляет собой инструмент, посредством которого существующая система российского образования, судя по всему, способна прогрессировать. Дистант дает педагогам дополнительное образование возможность использовать геймификацию (включение игровых форм в учебу), различные технологии и платформы виртуального

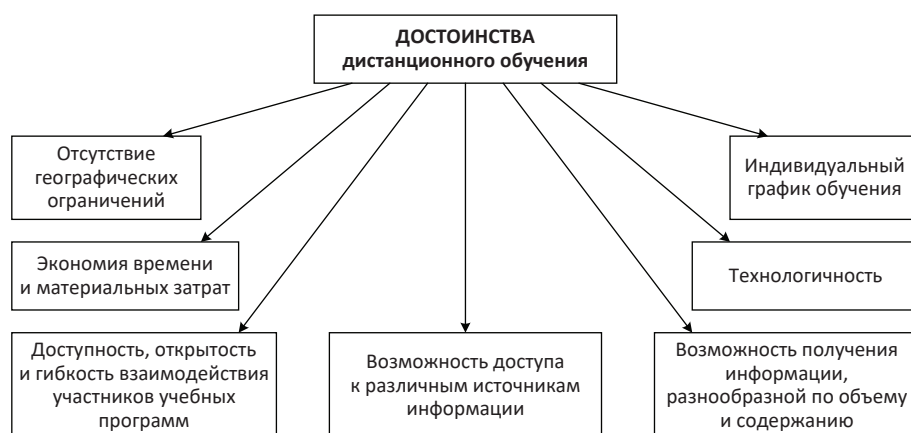


Рис. 2. Достоинства дистанционного обучения

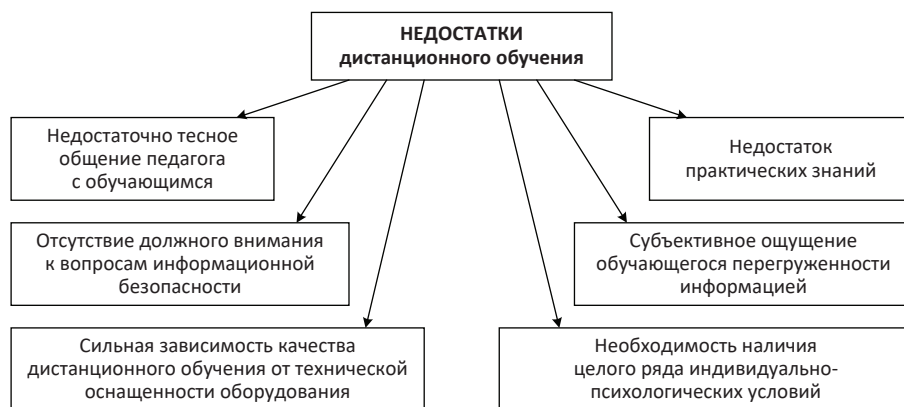


Рис. 3. Недостатки дистанционного обучения

пространства, привлекательные для детей. В связи с тем, что «виртуальное пространство переносит из реального пространства в виртуальность важнейшие сферы жизнедеятельности человека, такие как образование, работа, коммуникация, досуг, творчество» (Бакланов, 2017, с. 132), дети сейчас уютно ощущают себя в виртуальном пространстве. А онлайн-занятия в режиме реального времени формируют у детей независимость, самобытность, цифровую грамотность; обучающиеся овладевают навыками работы с информационным материалом и учатся определяться в современном динамичном мире. Поэтому современное дополнительное образование детей представляется в качестве подлинной силы, неперемного условия благополучного развития маленького человека на его жизненном пути, надежды на становление порядочного гражданина своей страны.

Вышеизложенное позволяет прийти к следующим выводам:

1. Онлайн-занятия в формате дистанционного обучения есть современный аспект осуществления образовательной практики в сфере дополнительного образования детей, в котором, как и раньше, внимание сфокусировано на личности обучаю-

щихся с их мотивацией, склонностями и потенциальными особенностями.

2. Занятия в ДОД в формате дистанта эффективны, помогают каждому ребенку перейти в статус активного участника образовательного действия, освоить азы общения с коллективом и принимать самостоятельные решения, нацеливают на поиск и анализ необходимой учебной информации, содействует овладению субъектами образования навыками XXI в.

3. Итоги проведенного в период пандемии дистанционного обучения в практике дополнительного образования стимулировали некоторых педагогов данной сферы заново пересмотреть средства и методы педагогической деятельности, помыслить, каким образом они конструируют учебное действие, внедряют разнообразные варианты индивидуальной и групповой деятельности, осуществляют удаленное взаимодействие с кружковцами, определяют значительность их достижений.

4. Перевод дополнительного образования в формат дистанта оказал содействие законным представителям детей, занятых в ОЦТТУ, в том чтобы они яснее осознали, какие знания осваивает и какими умениями и навыка-

ми овладевает их ребенок, поразмыслили о разумности принятого некогда решения, проявили живой интерес к планированию образовательного маршрута собственного ребенка.

Литература

1. Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 7 мая 2018 г. № 204. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>.
3. Письмо Министерства просвещения РФ «О направлении методических рекомендаций» от 19 марта 2020 г. № ГД-39/04. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348133/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/.
4. Письмо Министерства просвещения РФ «О реализации курсов внеурочной деятельности, программ воспитания и социализации, дополнительных общеразвивающих программ с использованием дистанционных технологий» от 7 мая 2020 г. № ВБ-976/04. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352520/.
5. *Бакланов А.В.* Телекоммуникационные проекты как средство формирования коммуникативной компетенции учащихся подросткового возраста // *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки.* 2017. № 2. С. 131–137.
6. *Борщева Е.Ю., Бельтюкова Е.П., Тюлькина К.В.* Дистанционное обучение как условие повышения доступности в дополнительном образовании // *Про ДОД.* 2020. № 3. С. 97–105.
7. *Буйлова Л.Н.* Дистанционное обучение в дополнительном образовании: как помочь педагогу? // *ВНЭшкольник.* 2020. № 4. С. 11–15.
8. *Буйлова Л.Н.* Исторический контекст становления и пути развития дополнительного образования детей в современной России. М.: Новое образование, 2013.
9. *Петрова Н.Н., Сидоренко Л.П.* Сложности и перспективы вебинаров как online-метода обучения // *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.* 2016. № 3. С. 134–139.
10. Цифровые ресурсы для организации образовательного процесса и оценки достижений обучающихся в дистанционном формате: обзор цифровых ресурсов для дистанционного образования. Н. Новгород: Мининский ун-т, 2020.
11. *Yengin, I. et al.,* 2010. Roles of teachers in e-learning: How to engage students & how to get free e-learning and the future. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 5775–5787
12. *Zhang, D. and J.F. Nunamaker,* 2003. Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers*, 5 (2): 207–218.

Reference

1. Decree of the President of the Russian Federation “On National goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”, dated May 7, 2018 No. 204. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>. (Rus)
2. Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 No. 273-FZ. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/>. (Rus)
3. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation “On the direction of methodological recommendations” dated March 19, 2020 No. GD-39/04. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_348133/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/. (Rus)
4. Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation “On implementation of extracurricular activities, education and socialization programs, additional general development programs using remote technologies” dated May 7, 2020 No. WB-976/04. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_352520/. (Rus)
5. *Baklanov, A.V.* 2017. Telecommunication projects as the way to develop communicative competence of teenage pupils. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 2: 131–137. (Rus)
6. *Borshcheva, E.Yu., E.P. Belyukova and K.V. Tyulкина,* 2020. Distance learning as a condition for increasing accessibility in additional education. *About additional education*, 3: 97–105. (Rus)
7. *Buylova, L.N.,* 2020. Distance learning in additional education: how to help a teacher? *VNEshkolnik*, 4: 11–15. (Rus)
8. *Buylova, L.N.,* 2013. Historical context and ways of development of additional education of children in modern Russia. Moscow: *Novoe obrazovanie.* (Rus)
9. *Petrova, N.N. and L.P. Sidorenko,* 2016. Difficulties and prospects of webinars as an online learning method. *Bulletin of the I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 3: 134–139. (Rus)
10. Digital resources for organizing educational process and assessing achievements of students in distance mode: an overview of digital resources for distance education, 2020. *Nizhniy Novgorod: Minin University.* (Rus)
11. *Yengin, I. et al.,* 2010. Roles of teachers in e-learning: How to engage students & how to get free e-learning and the future. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2 (2): 5775–5787
12. *Zhang, D. and J.F. Nunamaker,* 2003. Powering e-learning in the new millennium: an overview of e-learning and enabling technology. *Information Systems Frontiers*, 5 (2): 207–218.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Белоусова Т.Ф., Петрова В.В.** Некоторые пути исправления грамматических ошибок обучающихся в процессе изучения английского языка
- **Абибулаева Н.С.** Дидактические средства и их использование в обучении химии в образовательных учреждениях

УДК 373.5.016:811.111
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-37-43

**Белоусова Т.Ф.,
Петрова В.В.**

НЕКОТОРЫЕ ПУТИ ИСПРАВЛЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: ошибка, интерференция, пути исправления, грамматическая система языка.

Английский – один из самых популярных и часто используемых языков на планете. Примерно для 2 млрд человек английский является как родным, так и вторым языком. На сегодняшний день английский – это язык СМИ, информационных технологий, медицины, радио, кино, бизнеса, образования. В школах как руководство, так и педагогический коллектив нацелены на решение одной из первоочередных задач – помочь учащимся быстро и правильно принимать самостоятельные решения, развить их способность к самостоятельной работе, ориентировать творчески усваивать учебный материал и логично мыслить, правильно формировать свои мысли и уметь быстро реагировать на изменения (Гальскова, 2012; Гез, 2006; Edge, 2017; Gibbons, 2006; Jeremy, 2011).

Все вышеперечисленные умения проявляются в такой области и структуре языка, как грамматика. Именно она превращает наши мысли и язык в речь. Конечно, учащиеся не могут пропустить грамматический аспект при изучении иностранного языка. Это неминуемо. В то же время ученики испытывают трудности, допускают ошибки в изучении грамматики. Им трудно даются грамматические термины, правила, большое количество исключений. От этого многие опускают руки и не хотят продолжать изучать иностранный язык.

Вот почему наставники, преподаватели должны стремиться реализовать основную цель – сформировать у учащихся умения в использовании английского языка как многофункционального средства общения. Значит, учителям следует улучшать речь учеников так, чтобы она была грамматически правильно выстроена.

Понятие ошибки в изучении иностранного языка и причины возникно-

вения. В процессе изучения нового материала, особенно иностранного языка, многие допускают ошибки. Поэтому перед учителем стоит важная задача – помочь учащимся преодолеть ошибки так, чтобы они не боялись говорить, чтобы страх перед совершением ошибок не мешал им осуществлять речевую деятельность на английском языке. Ученики должны понимать, когда они допускают ошибки, значит, они познают что-то новое, открывают для себя горизонты ранее неизведанного. Некоторые ошибки весомее других, потому что они затрудняют понимание текста, смысла высказываний других говорящих. Но важно правильно и адекватно подходить к пониманию своих недочетов, а главное, проводить работу над ошибками, анализировать и делать выводы из замечаний преподавателей.

Что же понимается под словом «ошибка»? В данной работе мы предлагаем рассмотреть некоторые определения ошибки у разных авторов. Так, Э.Г. Азимов в своей работе «Словарь методических терминов» определяет ошибку, как «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм, результат ошибочного действия учащегося» (Азимов, 2009, с. 182). Т.М. Балыхина, О.А. Крылова и С.А. Хавронина и принимают за ошибку некорректный для данных условий функционирования выбор единицы из ряда одноуровневых единиц, членов парадигмы, причиной которого является сложное взаимодействие механизмов межъязыковой и внутриязыковой интерференции (Балыхина, 2010, с. 34; Крылова, Хавронина, 2015, с. 160). В «Толковом словаре» Т.Ф. Ефремовой под ошибкой подразумевается «отклонение от правильного употребления языковых единиц и форм. Погрешность в написании слова» (Ефремова, 2000, с. 642).

На основе рассмотренных определений, приведенных в различных источниках, можно сделать вывод о том, что чаще всего повторяются такие слова, как «некорректный выбор» и «отклонение». Именно эти понятия будут использоваться в нашей работе, как и основное понятие «ошибка».

На данный момент лингвисты указывают на то, что интерлингвистический источник ошибок оказывает сильное влияние на учеников. Когда учащимся нужно выучить новое правило, слова, они усваивают материал не на 100%. Чаще всего учителя сталкиваются с тем, что ученики переключаются с правила одного языка на другой. Другими словами, возникает явление интерференции. В узком понимании это перенос норм родного языка на другой язык в процессе речи. Конечно, когда ученик сравнивает родной язык с изучаемым, он находит общие черты и различия. Он лучше запоминает материал, усваивает правило, потому что знает, как оно употребляется в русском языке. Но именно такое сравнение с родным языком часто приводит к ошибкам и негативным последствиям при изучении английского. В широком смысле под интерференцией ученые понимают процесс, характеризующий взаимодействие языковых систем в речи билингва на всех лингвистических уровнях, и она обусловлена объективными причинами – особенностями языков и недостаточной компетентностью индивида в одном из них (Чиршева, 2001).

Грамматические ошибки в изучении иностранного языка. В.П. Натальин изучал грамматические отклонения в устной речи школьников средних классов, когда ученики пытались построить свои предложения на английском (Типичные грамматические ошибки..., 1981). Автор показал, что

глагольная система иностранного языка является источником наибольшего количества ошибок у учеников. Из всех грамматических ошибок 41% приходится на глагольную систему. Далее по убыванию были указаны отклонения, которые ученики допускают при неиспользовании артиклей, несоблюдении фиксированного порядка слов, неправильном употреблении предлогов и местоимений. Мы решили рассмотреть все ошибки по возрастанию их доли в общем количестве.

Отсутствие артиклей. Камнем преткновением в английском языке для учеников являются артикли, поскольку в русском языке их просто нет. Некоторые ученики категорически не используют артикли, считая их лишними и ненужными. Конечно, это совсем не так. Носитель языка, может быть, поймет, о чем ученик говорил, но он будет долго догадываться, говорится ли о каком-то конкретном предмете или о чем-то абстрактном. Более того, артикли помогают понять, какую часть речь употребил ученик – существительное или глагол. Так, если ученик не использует артикли, некоторые слова могут стать глаголами: (**a** fly – муха, **to** fly – летать; **a** hand – кисть руки, **to** hand – помогать; **a** book – книга, **to** book – забронировать; **a** lift – лифт, **to** lift – приподнять; **a** mouth – рот, **to** mouth – гримасничать, впадать (о реке)).

Неправильный порядок слов в утвердительном предложении. Наш родной язык разрешает нам расставлять члены предложения так, как мы захотим. Мы можем сказать: «Они любят классическую музыку очень сильно», «Очень сильно они классическую музыку любят», «Классическую музыку очень сильно любят они». В английском порядок слов строго фиксирован. Поэтому все вышеперечисленные предложения мы должны перевести

одним единственно верным: They like classical music very much.

Неверное употребление предлогов. К сожалению, нормы русского и английского языков в употреблении предлогов не совпадают. В родном языке мы говорим «звонить, разговаривать **по** телефону», в английском языке «to be **on** the phone»; «быть уверенным **в** чем-то» – в английском языке «to be confident **of** smth». Мы говорим «быть **на** улице» – в английском языке, наоборот, «to be **in** the street». Хотя предлог **in** используется, когда мы говорим, что какой-то предмет или кто-то находится **в** комнате, **внутри** здания, **in** означает «to be inside a container, place, or area, or surrounded or closed off by something», а предлог **on** означает «used to show that something is in a position above something else» (Cambridge Dictionary Online, <http://dictionary.cambridge.org>). Например:

- There are a lot of Olympic teams **in** this room. – **В** этой комнате много олимпийских команд.
- My friends and I were playing soccer **in** the street – Мы с друзьями играли в футбол **на** улице.

Неверное употребление указательных местоимений. Чаще всего ученики используют одну форму местоимений **this** и совсем забывают о согласовании этого местоимения с существительными во множественном числе в Present Simple или Past Simple, а именно: «I like **this** table-cloth but I don't like **THAT** table-cloth which I bought **yesterday**». «These sportsmen are stronger than **those** who **took** part in the competition».

Отсутствие глагола «to be». Учащиеся довольно часто пропускают глагол-связку **to be** в предложениях, чаще всего в утвердительных. В родном языке мы говорим: «Она красивая», «Он умный ребенок», «Дом находится

в другом квартале». Конечно, в этих предложениях тоже есть бытийная или отвлеченная связка «быть, есть», но мы не употребляем их в нашем языке и не говорим: «Она есть красивая», «Он есть умный ребенок». Следовательно, опираясь на знания родного языка, ученики допускают ошибки, когда говорят: «This girl charming», «Cold outside», «He a clever child», – вместо правильных вариантов: «This girl **is** charming», «It **is** cold outside», «He **is** a clever child».

Отсутствие вспомогательного глагола do/does. Ученики часто опускают вспомогательный глагол **do/does** в утвердительных предложениях в Present Simple. Мы говорим «Ребенок не хочет ложиться спать», «Вы не знаете этого человека, потому что он новый сотрудник», «Она не слушает лекцию». Поэтому так и хочется сказать «The child not want to go to bed» вместо правильного варианта «The child **doesn't** want to go to bed», «You not know this person because he is a new fellow worker» вместо правильного варианта «You **don't** know this person because he is a new fellow worker», «She not listen to the lecture» вместо правильного варианта «She **doesn't** listen to the lecture». В вопросительных предложениях в Present Simple ученики также допускают ошибки. Русскоговорящие формируют вопросительные предложения без вспомогательных слов, например: «Вы знаете, как выполнить это задание?», «Вы понимаете, что это платье плохо на вас сидит?», поэтому так и хочется перевести: «You know how to do this task?» вместо правильного варианта «**Do** you know how to do this task?», «You understand that this dress doesn't fit you well» вместо правильного варианта: «**Do** you understand that this dress doesn't fit you well?».

Отсутствие -s/-es при использовании глаголов. Ученики часто забывают

об окончаниях **-s/-es**, когда в Present Simple употребляют глагол с местоимением или существительным в третьем лице, единственном числе (he, it, he, a house, a car, a phone). Ученики концентрируют внимание на том, что именно сказать, а не как правильно сформулировать свою мысль и построить предложение. Поэтому они используют некорректную форму глагола: «He **feel** pangs of remorse», – вместо правильного варианта: «He **feels** pangs of remorse», «He **like** noodle soup and poultry», – вместо правильного варианта: «He **likes** noodle soup and poultry».

Некорректный выбор формы неправильных глаголов. Ученики очень часто допускают отклонения при выборе форм глаголов исключений. К неправильным глаголам в прошедшем времени Past Simple добавляют окончание ed, которое используется только с правильными глаголами. Например: drive – **drived** – **drived**, draw – **drawed** – **drawed**, fight – **fighited** – **fighited**, freeze – **freezed** – freeze, – вместо правильного варианта: drive – drove – driven, draw – drew – drawn, fight – fought – fought, freeze – froze – frozen. А некоторые неправильные глаголы совсем не изменяют свою форму, например: hurt – hurt – hurt, cut – cut – cut, put – put – put, split – split – split.

Чтобы получить полную и объективную картину о всех ошибках, совершаемых учениками, мы провели опрос в третьих классах. Основой учебник в третьем классе – Spotlight 3 (Английский язык, 2017). Полученные результаты показали, что наиболее трудными темами в изучении английского языка являются «The Present Simple of the verb to be», «Indefinite Article», «Demonstrative Pronouns: this/that, these/those». Например, при изучении темы «The Present Simple of the verb to be» ученики указали, что допускают

типичные грамматические ошибки, а именно:

- забывают об употреблении окончания глаголов **-e/-es** в третьем лице, единственном числе в утвердительных предложениях: «He **like** ice cream» вместо правильного варианта «He **likes** ice cream»;
- не употребляют глагол-связку в утвердительных предложениях: «**It a** ballerina» вместо правильного варианта «**It is** a ballerina».

При изучении темы «Indefinite Article» ученики забывают употреблять неопределенные артикли или употребляют их с неисчисляемыми существительными. При изучении темы «Demonstrative Pronouns: this/that, these/those» ученики отметили, что используют местоимения во множественном числе с существительными в единственном числе, и наоборот.

В ходе проведенного опроса мы смогли пронаблюдать, какие ошибки совершают ученики в процессе овладения письменной речью. Мы понимаем, что отклонения являются существенной частью процесса обучения иностранному языку. Именно они помогают учителю понять, какой материал ученик не усвоил, что нужно делать дальше. Вот поэтому в данной работе представлен комплекс упражнений, направленный на предупреждение грамматических ошибок учащихся третьего класса.

• Для преодоления ошибок при изучении Present Simple ученики могут выполнить следующие задания:

1. Правильно употребить глаголы в третьем лице, единственном числе:

1. He **like** (es/s) chickens.
2. He **watch** (es/s) TV on Wednesday.
3. Lulu **drink** (es/s) milk every day.
4. She **play** (es/s) tennis on Monday.
5. She **go** (es/s) to school every day.

Keys:

1. He **likes** chickens.
2. He **watches** TV on Wednesday.
3. Lulu **drinks** milk every day.
4. She **plays** tennis on Monday.
5. She **goes** to school every day.

2. Перевести предложения с глаголом-связкой. Выделенные слова помогут правильно употребить to be в простом настоящем времени:

1. Это (**есть**) чайный набор.
2. Ручка (**находится**) на столе.
3. Это (**есть**) плюшевый мишка.
4. Это (**есть**) паук.
5. Мячик (**находится**) под стулом.

Keys:

1. It **is** a tea set.
2. A pen **is** on the table.
3. It **is** a teddy bear.
4. It **is** a spider.
5. A ball **is** under the chair.

• Для преодоления наиболее типичных грамматических ошибок при изучении Indefinite Article учащимся предлагается поделить на два столбика исчисляемые и неисчисляемые существительные (девочка, мясо, ручка, вода, книга, соль, совет, монета, деньги, клубок, шарф, птица, сахар, кувшин, молоко, рис, парта, стул) и вместе с исчисляемыми употребить неопределенный артикль:

A girl, a pen, a book, a coin, a clew, a scarf, a bird, a jug, a desk, a chair.	Meat, water, salt, advice, money, sugar, milk, rice
---	---

Для преодоления грамматических ошибок при изучении темы «Demonstrative Pronouns: this/that, these/those» ученикам следует перевести предложения, а выделенные слова помогут им правильно употребить указательные местоимения:

- 1) **Это** чайный набор. **Это** чайные наборы.
- 2) **Это** поезд. **Это** поезда.
- 3) Мне нравится **этот** пенал. Мне не нравятся **те** пеналы.
- 4) **Это** мое любимое платье. Моя сестра любит **те** красные платья.
- 5) **Это** линейка. **Это** линейки.

Keys:

- 1) **This** is a tea set. **These** are tea sets.
- 2) **This** is a train. **These** are trains.
- 3) I like **this** pencil case. I don't like **those** pencil cases.
- 4) **This** is my favourite dress. My sister likes **those** red dresses.
- 5) **This** is a ruler. **These** are rulers.

Вся ответственность в помощи ученикам ложится на учителя. Именно он как наставник должен правильно организовать учебный процесс. Поэтому в данной работе мы также представим некоторые рекомендации для учителя:

1. Общие рекомендации: очень важно увлечь и замотивировать учеников на уроке иностранного языка. Урок должен быть ярким, все упражнения – разнообразными. Учителю следует использовать на уроке онлайн-игры, онлайн-презентации, видео-, аудиоматериал.

2. Помощь старшего товарища: если учителю трудно найти подход к ученику, не получается наладить с ним контакт, педагог может обратиться за помощью к родителям ребенка. Узнать у родителей, как ученик ведет себя дома, чем увлекается, что любит, может быть, через его интересы помочь ему в освоении определенного учебного материала.

Таким образом, в данной работе были проанализированы различные формулировки понятия ошибки и основной лингвистический источник ошибок. Были приведены некоторые возмож-

ные упражнения по предупреждению ошибок. Примеры этих упражнений показывают, какие ошибки могут допустить ученики, как спрогнозировать их и заранее исправить. Учитель самостоятельно может составлять подобные упражнения, тем самым предупреждая грамматические ошибки учеников. Были также приведены некоторые рекомендации для учителя, которые помогут ему правильно организовать урок и своевременно заметить все ошибки учеников. Поддержка и своевременное исправление ошибок должны помочь ученикам осваивать грамматический материал без особых трудностей. Учитель должен помогать ученикам усваивать знания наряду с целенаправленной и эффективной корректирующей обратной связью.

Литература

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Английский язык. 3 класс: учеб. пособие / Н.И. Быкова [и др.]. М.: Express Publishing: Просвещение, 2017.
3. Балыхина Т.М. Лингводидактическая теория ошибки и пути преодоления ошибок в речи иностранных учащихся: учеб. пособие. М.: РУДН, 2010.
4. Гальскова Н.Д. Проблемы современного иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 2–9.
5. Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2006.
6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: в 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. 1.
7. Крылова О.А., Хавронина С.А. Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. М.: Русский язык. Курсы, 2015.
8. Типичные грамматические ошибки в устной английской речи учащихся средних школ / В.П. Натальин [и др.] // Иностранные языки в школе. 1981. № 3. С. 67–70.
9. Чиршева Г.Н. Основы онтолингвологии: русско-английский материал: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2001.
10. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. URL: <http://dictionary.cambridge.org>.

11. *Edge, J.*, 2017. Mistakes and correction. London: Longman.
12. *Gibbons, P.*, 2006. Bridging discourses in the classroom: Student, teachers, and researchers. N.Y.: Continuum.
13. *Jeremy, H.*, 2011. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education Limited.

Reference

1. *Azimov, E.G.*, 2009. New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching). Moscow: IKAR. (Rus)
2. *Bykova, N.I. et al.*, 2017. English. 3rd grade: teaching manual. Moscow: Express Publishing: Prosveshcheniye. (Rus)
3. *Balykhina, T.M.*, 2010. Linguodidactic theory of error and ways to overcome errors in the speech of foreign students: teaching manual. Moscow: RUDN. (Rus)
4. *Galskova, N.D.*, 2012. Problems of modern foreign language education at the present stage and possible ways to solve them. Foreign languages at school, 9: 2–9. (Rus)
5. *Gez, N.I.*, 2006. Theory of teaching foreign languages. Linguodidactics and methodology. Moscow: Academia. (Rus)
6. *Efremova, T.F.*, 2000. New dictionary of the Russian language. Explanatory-word-formation: in 2 vols. (vol. 1). Moscow: Russkiy yazyk. (Rus)
7. *Krylova, O.A. and S.A. Khavronina*, 2015. Word order in the Russian language: linguodidactic aspect. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy. (Rus)
8. *Natalyin, V.P. et al.*, 1981. Typical grammar errors in the oral English speech of secondary school students. Foreign languages at school, 3: 67–70. (Rus)
9. *Chirsheva, G.N.*, 2001. Fundamentals of Ontobilinguology: Russian-English material: Doctoral thesis in Philology. St. Petersburg. (Rus)
10. Cambridge Dictionary Online: Free English Dictionary and Thesaurus. Available at: <http://dictionary.cambridge.org>.
11. *Edge, J.*, 2017. Mistakes and correction. London: Longman.
12. *Gibbons, P.*, 2006. Bridging discourses in the classroom: Student, teachers, and researchers. N.Y.: Continuum.
13. *Jeremy, H.*, 2011. The Practice of English Language Teaching. Harlow: Pearson Education Limited.

УДК 378:37.026.6:371.3
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-44-48

Абибулаева Н.С.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Ключевые слова: средство обучения, дидактический материал, экспериментальная задача, дидактическое средство, задача-схема, инновационное средство обучения.

Для более эффективного обучения преподаватели используют разнообразный дидактический инструментарий, чтобы обучающиеся могли усвоить учебную программу. Таким инструментарием являются дидактические средства, или средства обучения.

Средство обучения – это материальный или идеальный объект, который находится между преподавателем и обучающимся и используется для усвоения знаний, формирования опыта познавательной и практической деятельности. Дидактические средства существенно влияют на качество знаний учащихся, их умственное и профессиональное развитие (Вайндорф-Сысоева, Крившенко, 2014).

Во время занятия по химии преподаватель использует большое количество средств обучения для того, чтобы подать информацию и заинтересовать обучающихся своим предметом. Чаще всего преподаватель во время занятия использует базовые дидактические средства, но если в образовательной организации есть хорошо оборудованная лаборатория с современными техническими приборами, то для улучшения усвоения материала можно использовать инновационные средства обучения.

Самым распространенным дидактическим средством обучения не только по химии, но и по другим предметам являются учебники, учебные пособия, задачки. К наглядным средствам обучения относятся всевозможные таблицы и модели атомов. К примеру, таблица периодической системы химических элементов, таблица с рядом активности металлов и рядом электроотрицательности элементов, таблица растворимости веществ. Для того чтобы учащиеся имели представление о строении молекулы любого вещества, или для лучшего понимания того, как происходит та или иная реакция и как образуются новые вещества, используют модели атомов. К графическим дидактическим средствам

относятся графики с различными свойствами веществ, рисунки химических процессов, схемы получения химических соединений (Луферов, 2014).

Также в качестве дидактических средств обучения в лаборатории химии находятся образцы некоторых минералов, чтобы обучающийся мог знать, из каких веществ состоит данный минерал и какие химические элементы в него входят. Такие предметные средства обучения делятся на природные объекты (образцы минералов, вещества и т.д.), изъятые из природы, и искусственные – произведенные человеком (стекло, сплавы металлов, пластмассы и т.д.).

После того как обучающийся выучил определенный теоретический материал, преподаватель начинает знакомить его с материально-техническими средствами обучения, а именно с лабораторным оборудованием и реактивами, с которыми он будет работать во время лабораторной работы. Для выполнения лабораторной работы студента знакомят с пробирками, спиртовкой, аналитическими весами, колбами (коническая, круглодонная, плоскодонная), мерным цилиндром, химическим стаканом, аппаратом Кипа и другими приборами. В зависимости от содержания учебного материала преподаватель использует лабораторные опыты, экспериментальные задачи и демонстрации (Краевский, Хуторской, 2007).

Среди инновационных средств обучения на занятиях химии чаще всего используются: мультимедийная доска, проектор, персональный компьютер, видеофильмы или презентации (Ojha, 2016; Sadykov, Čtrnáctová, 2019). Так, на мультимедийной доске можно писать формулы и химические уравнения и демонстрировать педагогические программные средства. Также применяются аудиовизуальные средства обучения химии, которые способствуют иллюстрации химической информации во время лекций. Компьютерные презентации

преподаватель может подготовить самостоятельно. К педагогическим программным средствам относятся мультимедийные программы химических процессов, виртуальный химический эксперимент, анимации, отражающие субатомную структуру вещества либо взаимодействие атомов или ионов. В процессе обучения химии широко применяют одно из самых популярных программных обеспечений – ChemDraw, которое может использовать как педагог, так и обучающийся. Эта программа представляет собой профессиональный химический редактор, хотя благодаря простому интерфейсу им могут пользоваться даже обучающиеся. В нем можно построить структурную формулу любого вещества в виде двумерной или трехмерной молекулы. Данная программа предоставляет возможность самостоятельно построить схематично установку получения или исследования веществ, что упрощает работу при составлении конспекта лекции, или сделать схематичное изображение приборов, с которыми студенты должны ознакомиться и использовать их при выполнении лабораторных или практических работ (ChemOffice Professional, <https://perkinelmerinformatics.com/products/research/chemdraw/>).

Более подробно остановимся на таком графическом дидактическом средстве обучения, как схема или задача-рисунок. Схемы или задачи-рисунки являются рисунками или схемами любых объектов, сделанными в необычных ракурсах, т.е. с тех сторон, с которых данный объект видим реже. Создание схем используется для формирования знаний о проведении химического эксперимента. А.С. Дробоцкий, И. Грунченко, Г.А. Кайгородова, Л. Романшина разделяют задачи-рисунки на три группы:

- первая группа – задачи на определение свойств веществ, обобщение знаний;

- вторая группа – задачи с использованием технологических принципов производства, основных физических законов, обобщением способов извлечения веществ;
- третья группа – задачи на проверку знаний о проведении химических реакций.

В свою очередь, каждая группа включает в себя несколько видов схем. Так, в первой группе можно выделить три вида схем или рисунков:

1. На схеме без надписей изображен один из способов добычи неизвестного вещества (необходимо определить, какое вещество (или вещества) можно получить и собрать с помощью этого прибора).

2. На схеме изображено несколько приборов для получения веществ (необходимо определить, какой прибор нужно использовать для получения конкретного вещества).

3. На схеме показано несколько способов добывания вещества (студентам дается задание назвать каждый из предложенных способов получения).

Вторая группа задач-рисунков включает семь видов схем:

1. На схеме изображено явление, обусловленное одним из свойств неизвестных веществ (нужно определить, какие вещества (или вещество) имеют данные свойства).

2. На схеме изображена часть установки, указаны признаки исходных веществ, некоторые признаки явлений (нужно указать, какое свойство вещества можно продемонстрировать таким способом).

3. На рисунке показаны различные приемы демонстрации свойств неизвестного вещества (нужно назвать, каким приемом лучше продемонстрировать свойства данного вещества).

4. На рисунке изображены способы демонстрации нескольких свойств различных веществ (нужно отметить, какие из них можно использовать для изображения свойств названного вещества).

5. На схеме указан порядок выполнения работы при демонстрации общих свойств различных веществ одного класса или группы (по особенностям техники выполнения работы необходимо определить, какие вещества отвечают отраженным свойствам).

6. На рисунке изображено типовое оборудование (необходимо объяснить назначение этого оборудования, варианты его использования, перечислить вещества, с которыми можно работать на данных приборах).

7. На рисунке изображены различные способы демонстрации одного из свойств вещества (обучающимся нужно выбрать лучший вариант для демонстрации этого свойства вещества).

Третья группа задач включает в себя только один вид схем, в которых студентам нужно исправить ошибки, допущенные в конструкции прибора, в выборе установки для демонстрации свойств и способов получения вещества (Зайченко, 2008).

Перечисленные дидактические средства в одиночку не могут решить всех задач того или иного занятия. Поэтому средства обучения желательно использовать комплексно. Каждый дидактический материал несет определенную функцию и по-своему освещает каждую из сторон изучения химического явления или объекта. При изучении теоретического материала курса химии требуется включение в процесс обучения методов и дидактических средств, способствующих приобретению прочных знаний и формированию универсальных компетенций. Одним из таких средств обучения, позволяющим связать теоретический материал с его практическим применением, являются экспериментальные задачи.

Экспериментальные задачи – это задачи практического характера, ответы на которые обучающиеся находят в процессе выполнения опытов. В данных экспериментальных задачах отсутствуют

условия проведения реакций и подробная инструкция по их выполнению. При решении экспериментальных задач обучающийся использует наглядные (таблицы), предметные (образцы различных веществ), материально-технические (химическую посуду и различные приборы) и современные инновационные дидактические средства обучения (Кудинов, Даммер, 2010). Д.М. Кирюшкин экспериментальные задачи рассматривал как особый вид эксперимента, при выполнении которого студенты сочетают логические операции с практическими действиями. Он отмечал, что практическому выполнению экспериментальных задач должно предшествовать их теоретическое решение. Тогда при их решении будет оставаться меньше места для проб, деятельность учащихся будет более сознательной, а результаты лучше (Кирюшкин, 1958).

С.Г. Шаповаленко классифицировал экспериментальные задачи по признакам мыслительной деятельности обучающихся на методы проб, гипотез, решения по памяти, аналитико-синтетический. Он разделил экспериментальные задачи на несколько типов по характеру их выполнения (Шаповаленко, 1963):

- наблюдение и объяснение или предсказание явлений;
- добыча веществ;
- проведение соответствующих реакций;
- распознавание веществ и их состава;
- доказательство наличия примесей и разделения смесей;
- приготовление растворов заданной концентрации.

В зависимости от содержания и хода практического решения экспериментальных задач Г.И. Штремплер разделяет их на отдельные типы и варианты (Штремплер, 2009):

1. Получение веществ и исследование их свойств. Объект изучения химии – вещества, поэтому их получение в чистом виде является одной из основных задач химического экс-

перимента. В зависимости от способа получения вещества этот тип экспериментальных задач можно разделить на два варианта: получение веществ химическим путем либо выделением их из смесей. Например: «С помощью карбида кальция и воды получите газ и исследуйте его отношение к горению».

2. Приготовление растворов. Практическое решение этого типа задач требует от студентов не только знания теоретического материала о способах выражения состава растворов и умения проведения необходимых расчетов, но также определенных навыков работы с реактивами, весами, ареометрами, посудой и др. В зависимости от вида раствора, который необходимо приготовить, данный тип задач имеет множество различных вариантов. Например: «Нужно приготовить раствор уксусной кислоты с массовой долей вещества 10%».

3. Идентификация веществ, ионов, характеристических групп, смесей. В зависимости от уровня знаний обучающиеся должны уметь не только получать определенные вещества, но и распознавать их, доказывать наличие тех или иных ионов в растворе, наличие примесей в веществах, определять характерные группы или, наоборот, устанавливать их отсутствие и др. Вариантов данного типа задач достаточно много. Например: «Определите, в каких пробирках находятся растворы хлорида бария, хлорида натрия и нитрата бария».

4. Исследование химических свойств, наблюдения, описание и объяснение химических явлений. К этому типу экспериментальных задач можно отнести выполнение реакций с данным веществом; объяснение внешних признаков химических реакций с точки зрения атомно-молекулярного учения и других законов и теорий химии. Например: «С помощью химических реакций объясните основной характер оксида кальция».

5. Комбинированные задачи. Экспериментальная задача может содержать

несколько задач: например, необходимо получить данное вещество, идентифицировать его и выполнить характерные химические реакции. Также в данных задачах часто используют другие виды задач, такие как задачи-рисунки, задачи-схемы и др. (Сафина, 2014).

Отметим, что при решении данных экспериментальных задач обучающийся комплексно использует перечисленные ранее дидактические средства обучения в сочетании с различными методами обучения. В процессе решения студент развивает свои способности прогнозировать, анализировать, предполагать, делать выводы. Любая правильно поставленная работа при решении данных задач способствует усвоению и выработке определенных умений и навыков, при этом экспериментальные задачи способствуют развитию мышления, творческой активности и самостоятельности студентов. Решение экспериментальных задач помогает учащимся глубже и полнее осмыслить и понять изученную химическую закономерность.

Таким образом, перечисленные дидактические средства содействуют всестороннему развитию личности обучающегося в процессе обучения, формируют навыки самостоятельного решения задач и ситуаций, способствуют критическому анализу противоречивых идей, формированию высокого уровня познавательной активности.

Литература

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Крившенко Л.П. Педагогика: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2014.
2. Зайченко И.В. Педагогика. Киев: Освіта, 2008.
3. Кирюшкин Д.М. Методика преподавания химии в средней школе. М.: Учпедгиз, 1958.
4. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: Дидактика и методика. М.: Академия, 2007.
5. Кудинов В.В., Даммер М.Д. Экспериментальные задачи и задания: понятия и классификации // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2010. № 23. С. 75–81.
6. Луферов Д.Н. К вопросу о классификации средств обучения // Вестник Московского государственного областного университета. 2014. № 1. С. 58–63.
7. Сафина Л.Г. Методические особенности использования экспериментальных задач по химии // Самарский научный вестник. 2014. № 7. С. 104–106.
8. Шаповаленко С.Г. Методика обучения химии в восьмилетней и средней школе. М.: Учпедгиз, 1963.
9. Штремплер Г.И. Теория и методика обучения химии: курс лекций Саратов: СГУ им. Н.Г. Чернышевского, 2009.
10. ChemOffice Professional. URL: <https://perkinelmerinformatics.com/products/research/chemdraw/>.
11. Ojha, L.K., 2016. Using I.C.T. in chemistry education. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 2 (4). Available at: https://www.ijicc.net/images/Vol2iss4/ICT_in_CE.pdf.
12. Sadykov, T. and H. Čtrnáctová, 2019. Application interactive methods and technologies of teaching chemistry. Chemistry Teacher International, 1 (2). URL: <https://doi.org/10.1515/cti-2018-0031>.

Reference

1. Vayndorf-Sysoeva, M.E. and L.P. Krivshenko, 2014. Pedagogy: teaching manual. Moscow: Yurait. (Rus)
2. Zaichenko, I.V., 2008. Pedagogy. Kiev: Osvita. (Rus)
3. Kiryushkin, D.M., 1958. Methods of teaching chemistry in high school. Moscow: Uchpedgiz. (Rus)
4. Kraevsky, V.V. and A.V. Khutorskoy, 2007. Foundations of education: Didactics and methodology. Moscow: Akademia. (Rus)
5. Kudinov, V.V. and M.D. Dammer, 2010. Experimental tasks and assignments: concepts and classification. Bulletin of South Ural State University, 23: 75–81. (Rus)
6. Luferov, D.N., 2014. On classification of teaching aids. Bulletin of Moscow Region State University, 1: 58–63. (Rus)
7. Safina, L.G., 2014. Methodological aspects of using experimental tasks in chemistry. Samara Scientific Bulletin, 7: 104–106. (Rus)
8. Shapovalenko, S.G., 1963. Methods of teaching chemistry in eight-year and secondary schools. Moscow: Uchpedgiz. (Rus)
9. Shtrempler, G.I., 2009. Theory and methods of teaching chemistry: a course of lectures. Saratov: Saratov State University. (Rus)
10. ChemOffice Professional. Available at: <https://perkinelmerinformatics.com/products/research/chemdraw/>.
11. Ojha, L.K., 2016. Using I.C.T. in chemistry education. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 2 (4). Available at: https://www.ijicc.net/images/Vol2iss4/ICT_in_CE.pdf.
12. Sadykov, T. and H. Čtrnáctová, 2019. Application interactive methods and technologies of teaching chemistry. Chemistry Teacher International, 1 (2). Available at: <https://doi.org/10.1515/cti-2018-0031>.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ,
СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ,
ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

- **Бондин В.И., Пономарева И.А.** Сущность и содержание инновационного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи
- **Пономарева И.А., Мареев В.И.** Историко-педагогический анализ развития теории оздоровительной физической культуры студенческой молодежи

УДК 796.011.2(372.879.6)+374.31:614.446.1
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-51-57

**Бондин В.И.,
Пономарева И.А.**

СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, инновационное образование, студенты.

Актуальность данного исследования определяется сменой образовательных парадигм: классическая традиционная система образования, в основе которой лежала идея «знать все о немногом и немного обо всем» сменилось положением «знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность». Согласно данной парадигме студенческая молодежь должна овладеть сутью познания синтеза множества современных естественнонаучных и гуманитарных знаний о человеке и его здоровье. Однако всесторонний обзор литературы свидетельствует о том, что современные знания недостаточно представлены в оздоровительной физической культуре, а применяемая традиционная система не приносит желаемого результата (Бондин, Пономарев, 2020; Гладышев и др., 2018; Здоровьеформирующее образование..., 2018; Озеров и др., 2017; Сазонова, Симонова, 2021).

Смена образовательной парадигмы связана с быстрым темпом увеличения объема научных знаний о человеке и ограниченными возможностями их применения в оздоровительной физической культуре. Поэтому совершенно очевидно, что инновация становится атрибутом, характеризующим сферы современного физкультурного образования (Corbin, 2021). Оздоровительная физическая культура может стать инновационной в том случае, если будет основана на новых знаниях, технологиях, приемах и подходах, позволяющих формировать потребности в повышении физических и интеллектуальных возможностей.

Анализ современного образования по оздоровительной физической культуре свидетельствует о том, что в вузах широко применяются новые информационные технологии и методы проектов, которые, однако, по своей сути не рассматривают синергетические основы и перспективы инновационных подходов к оздоровительной физической культуре.

Итак, в оздоровительной физической культуре прослеживается противоречие между потенциальными возможностями физических нагрузок для укрепления и сохранения здоровья и результатами исследований, в которых указывается, что традиционная система образования не позволяет формировать позитивное отношение к физической культуре и в достаточной степени повышать функциональное состояние и здоровье студентов.

Цель настоящего исследования в связи с вышеизложенными положениями и противоречиями – определить, теоретически обосновать и апробировать сущность и содержание инновационного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи.

Для этого использовались теоретические и эмпирические методы: анализ, сравнение и обобщение результатов научной и методической литературы, нормативных документов; историко-педагогический метод, обеспечивающий всесторонний анализ содержания традиционного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи за период модернизации вузовского образования; контент-анализ.

Источниковую базу исследования составили фундаментальные и прикладные разработки в области философии, социологии, психологии, педагогики, теории и методики физического воспитания по проблеме исследования, нормативные и методические документы, рабочие программы дисциплины «Физическая культура и спорт», труды классиков педагогики и психологии.

С целью определения оснований по сущности и содержанию инновационного образования по оздоровительной физической культуре были проанализированы возрастные особенности студенческой молодежи. Более половины студентов относятся к слаборазвитой

физическом отношении группе. Сравнительно с другими периодами жизни в студенческом возрасте отмечается высокая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач (Грязева и др., 2013). Наиболее важной по отношению к здоровью является проблема адаптации к освоению новых особенностей учебы в вузе. Перестройка многолетнего динамического стереотипа, по утверждению И.П. Павлова, приводит к нервным стрессовым реакциям, которые могут привести к физическим, педагогическим, социально-нормативным и психологическим отклонениям в поведении, или девиации. В настоящее время разрабатываются биогенные, социогенные, социологические, культурологические, психологические и другие теории в отношении отклонений, типичных для студентов, но пока эти теории остаются незавершенными и не носят эффективного прикладного характера. Рассмотренные возрастные особенности студенческой молодежи, проблемы адаптации к обучению в вузе, стрессы, гиподинамия и ряд других факторов, ведущих к ухудшению состояния здоровья, актуализируют потребность в занятиях оздоровительной физической культурой (Haitao et al., 2021).

Современное состояние, проблемы и перспективы оздоровительной физической культуры студенческой молодежи с учетом возрастных особенностей, включая особенности проектирования физкультурно-оздоровительных программ, активно изучаются в научных исследованиях (Актуализация..., 2020; Некоторые аспекты..., 2020; Сергеева и др., 2021). Историко-педагогический аспект проблематики исследования включает положение об интеграции образования (Данилюк, 2000; Никитюк, 2019).

Большое внимание в настоящее время уделяется проблеме инновационных подходов к оздоровительной физической культуре. В педагогических

исследованиях понятие «инновация» определяется как «нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющее целью повышение их эффективности» (Современный словарь..., 2001, с. 273).

В наших исследованиях под инновационным физкультурно-оздоровительным образованием подразумевается образование, результатом которого является способность студента к выполнению его общекультурных функций и видов спортивно-тренировочной и оздоровительной деятельности.

Физкультурно-оздоровительное образование является политехническим, где предметом выступают знания о технологиях тренировочного процесса. Оно включает в себя теоретические знания оздоровительного цикла, учебные практики и проектирование. Структура физкультурно-оздоровительного образования включает знание философии, математического анализа, биохимии, физиологии, кибернетики, информатики, психологии, антропологии и истории, каждый содержательный объем которых находит свое отражение в определенном разделе реализуемых программ по оздоровительной физической культуре. Содержание и структура инновационного образования по оздоровительной физической культуре определялись в двух взаимосвязанных направлениях: 1) разработка нового содержания с учетом развития науки, техники, культуры; 2) уточнение границ учебных предметов по оздоровительной физической культуре и их взаимосвязей. Поскольку человек проявляется в своей деятельности, одной из детерминант является структура деятельности, а так как деятельность предметна, то у объекта изучения существует структура.

Учитывая, что структура физкультурно-оздоровительной деятельности разнообразна, необходима интеграция многих знаний из различных дисци-

плин, изучающих организм и человека в целом; их взаимосвязи определяют структуру содержания физкультурно-оздоровительного образования на основе когнитивно-интегративного подхода.

Понятие «когнитивный» происходит от латинского глагола «знать», что означает анализировать информацию по реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед человеком. Анализ информации о состоянии здоровья позволяет контролировать образ жизни, предвидеть будущее и строить планы, основанные на ожидаемых результатах в отношении укрепления и сохранения здоровья.

На основе анализа жизненного опыта формируется важнейший мотив жизни человека – сохранить и развивать себя, выявлять свои лучшие качества, заложенные природой. Двигательная активность как биологическая потребность, заложенная природой, является базовой основой укрепления и сохранения здоровья человека. Здоровый человек – это тот, кто реализует свои потребности в двигательной активности на основе познания своего организма. Древняя истина «познай себя» предполагает усвоение человеком реально существующего широкого спектра знаний из различных областей наук о человеке. Именно фундаментальные знания служат основой формирования представлений о здоровье человека. Важнейшей особенностью знаний о механизмах и закономерностях укрепления и сохранения здоровья в процессе физического воспитания является их прикладной характер. Эти знания позволяют рационально применять умения и навыки укрепления и сохранения здоровья и формировать мотивационно-ценностные ориентации в отношении занятий физическими упражнениями.

Итак, сложность строения и функционирования систем организма определяет необходимость интеграции образования по оздоровительной фи-

зической культуре. Но, как показывает анализ современной теории и практики оздоровительной физической культуры, проблема организации образования на интегративной основе в вузах еще далека от своего решения, хотя тема интеграции рассматривалась еще в эпоху древнего мира. В философии древних мыслителей интеграция – это восприятие мышления как деятельности.

Интеграция (от лат. *integratio* – восстановление, восполнение) – понятие, означающее «состояние связанности отдельных дифференцированных частей и функций системы в целом, а также процесс, ведущий к такому состоянию» (Иллюстрированный энциклопедический словарь, 1995, с. 272).

В историческом аспекте понятию «интеграция» предшествовало понятие «межпредметные связи», которое в силу своего философского и дидактического значения, отражающего процесс реальной действительности, определяло содержание, методы и формы обучения. В 80-х гг. прошлого столетия в силу проявления противоречий между предметными связями и новым содержанием произошла смена формы – понятие «межпредметные связи» уступило место понятию «интеграция». Определение интеграции как принципа дидактики стало характерно для исследований, которые положили начало научной разработке проблемы интеграции в образовательных системах (А.Я. Данилюк, Г.И. Герасимов, К.Ю. Колесина, В.Т. Фоменко и др.).

Осуществляя критический анализ понятия «интеграция», вводимого в контекст педагогики, А.Я. Данилюк дает свое определение: «Интеграция образования – это осуществление учеником под руководством учителя последовательного перевода сообщений с одного учебного языка на другой, в процессе которого происходит усвоение знаний, формирование понятий, рождение личностных и культурных

смыслов» (Данилюк, 2000, с. 232), – и формулирует три принципа, определяющих организацию образования на интегративной основе: «дидактическое единство интеграции и дифференциации, антропоцентризм, культуросообразность» (там же, с. 260).

Для реализации данного положения необходимо более подробно остановиться на рассмотрении интеграции и ее роли и особенностей как элемента образования в сфере оздоровительной физической культуры студентов.

В учебных планах подготовки профессиональных кадров по физической культуре и спорту представлены различные дисциплины по анатомии, физиологии, биохимии, психологии, социологии и ряд других курсов, которые в структуре изучаемых предметов не основаны на интеграции знаний для систематизации многочисленных факторов и явлений как новом способе комплексной организации образовательного процесса. В конце прошлого столетия интеграция осуществлялась на основе дидактики межпредметных связей, которые устанавливались не только между знаниями, но и между элементами и структурами разнопредметных знаний. Данный подход способствовал количественному росту различных видов межпредметных связей: от предложенных М.Н. Скаткиным, Н.М. Верзилиным, П.Г. Кулагиным и др. трех видов межпредметных связей (предварительные, сопутствующие и последующие) до нескольких десятков в современной школе (Зверев, Максимова, 1981, с. 43). Выделение учеными множества видов межпредметных связей и их дидактическая размытость и неопределенность привели к тому, что в практической действительности их эффективная реализация стала невыполнимой, поскольку до настоящего времени многие процессы, происходящие в организме человека, являются недостаточно изученными и каждое новое научное достижение

по изучению человека требует осмысленного подхода к применению его в оздоровительной физической культуре.

Чтобы студент стал компетентным в сфере оздоровительной физической культуры, ему необходимы как теоретические знания, так и специальные навыки и умения, чтобы эффективно решать оздоровительные задачи. В связи с этим наряду с теорией должны осуществляться практические занятия. Практические и теоретические разделы – это две составляющие образовательного процесса, которые имеют свою логику и обособлены друг от друга.

Большое значение в оздоровительной физической культуре отводится овладению навыком. В настоящее время существует множество подходов к формированию навыков, среди которых наиболее перспективными являются два направления. Первое направление – психофизиологическое – характеризуется выработкой сенсорных дифференцировок и автоматизацией восприятия. Второе – аналитическое – позволяет вырабатывать моторные дифференцировки через закрепление элементов правильного выполнения действия.

Для овладения навыками используются различные учебные карты, которые содержат следующие функции:

- функция содержания деятельности и образа его выполнения;
- функция организации ориентировочной деятельности студента по анализу задания и процесса его выполнения.

Неотъемлемой частью инновационного физкультурного образования являются следующие компоненты физкультурно-оздоровительной деятельности студента, позволяющие осуществлять сбор информации и анализ педагогического опыта:

- Информационный компонент – это умение понимать, отбирать, систематизировать, анализировать и визуализировать информацию.

- Исследовательский компонент позволяет определять проблему, ее актуальность, ставить цели и задачи решения проблемы, планировать методы и средства исследовательского проекта, уметь обрабатывать полученный результат.
- Интеллектуальный компонент позволяет осуществлять анализ информации, ее обобщение и выводы.
- Креативный компонент – это умение оценивать и схематизировать ситуацию и реконструировать ее.
- Диагностический компонент позволяет диагностировать ситуацию и анализировать результаты, полученные в ходе исследовательского проекта.
- Прогностический компонент – это умение спрогнозировать результат, полученный в ходе деятельности.
- Коммуникативный компонент – это умение контактировать с другими лицами, обмениваться информацией на вербальном и невербальном уровнях.
- Аксиологический компонент позволяет выбирать объект и проводить его сравнение с существующим нормативами.
- Проектировочный компонент – это умение конструировать ситуацию и структурировать элементы.

Наряду с рассмотренными компонентами инновационное содержание оздоровительной физической культуры включает разделы по формированию у студентов компетенций, отражающих сферу приложения знаний, умений и навыков в физкультурно-оздоровительной деятельности, которые представлены в ФГОС ВО.

Апробация инновационного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи осуществлялась на базе Института истории и международных отношений Южного федерального университета в период весеннего семестра 2020/2021 учебного года. В качестве контрольной груп-

пы выступили студенты Ростовского государственного экономического университета. В результате исследования установлена положительная динамика в обеих исследуемых группах, однако статистически значимые изменения произошли у студентов ЮФУ, что свидетельствует о достоверной эффективности разработанных положений инновационного образования в оздоровительной физической культуре студенческой молодежи (таблица).

В заключение следует отметить, что содержание образования по оз-

доровительной физической культуре должно рассматриваться в свете представленных в работе подходов и проектироваться с постоянным вниманием к инновациям не только по определению содержательного компонента, но и по корректировке рабочих программ, пересмотру методики проведения занятий со студентами, нацеливая их не на репродукцию знаний, а на творческий поиск обоснованных эффективных способов в решении оздоровительных задач на основе оптимальных для каждого индивида двигательных режимов.

Результаты самооценки студентами мотивации и сформированности компетентности в области оздоровительной физической культуры

Критерий	Контрольная группа (n = 86)		Экспериментальная группа (n = 94)	
	начало семестра	конец семестра	начало семестра	конец семестра
Ваше желание заниматься оздоровительной физической культурой				
Почти всегда	12 (13,9 %)	13 (15,1 %)	15 (16,0 %)	19 (20,2 %)
Часто	27 (31,4 %)	30 (34,9 %)	30 (32,0 %)	44 (46,8 %)*
Иногда	31 (36,1 %)	37 (43,0 %)	31 (32,9 %)	28 (29,8 %)
Практически никогда	16 (18,6 %)	6 (7,0 %)	18 (19,1 %)	3 (3,2 %)*
Ваша удовлетворенность занятиями оздоровительной физической культурой				
Удовлетворен	15 (17,4 %)	19 (22,1 %)	18 (19,1 %)	28 (29,8 %)
Скорее удовлетворен	19 (22,1 %)	26 (30,2 %)	24 (25,5 %)	37 (39,4 %)
Скорее не удовлетворен	40 (46,5 %)	34 (39,6 %)	37 (39,4 %)	24 (25,5 %)
Не удовлетворен	12 (13,9 %)	7 (8,1 %)	15 (16,0 %)	5 (5,3 %)*
Ваши навыки в планировании самостоятельных занятий по оздоровительной физической культуре				
Высокий уровень	14 (16,3 %)	16 (18,6 %)	21 (22,3 %)	32 (34,0 %)
Средний уровень	21 (24,4 %)	31 (36,1 %)*	24 (25,5 %)	41 (43,6 %)*
Низкий уровень	28 (32,6 %)	28 (32,6 %)	29 (30,9 %)	17 (18,1 %)
Затрудняюсь с ответом	23 (26,7 %)	11 (12,7 %)*	20 (21,3 %)	4 (4,3 %)*
Ваши навыки в дозировании нагрузки при самостоятельных занятиях				
Высокий уровень	8 (9,3 %)	9 (10,5 %)	13 (13,8 %)	26 (27,7 %)*
Средний уровень	17 (19,8 %)	27 (31,4 %)	18 (19,1 %)	33 (35,1 %)*
Низкий уровень	33 (38,3 %)	32 (37,2 %)	36 (38,4 %)	24 (25,5 %)
Затрудняюсь с ответом	28 (32,6 %)	18 (20,9 %)	27 (28,7 %)	11 (11,7 %)*
Ваши навыки в составлении комплексов упражнений для развития определенных физических качеств при самостоятельных занятиях				
Высокий уровень	10 (11,6 %)	13 (15,1 %)	15 (16,0 %)	26 (27,7 %)
Средний уровень	18 (20,9 %)	25 (29,1 %)	23 (24,5 %)	40 (42,6 %)*
Низкий уровень	36 (41,9 %)	38 (44,2 %)	35 (37,2 %)	21 (22,3 %)*
Затрудняюсь с ответом	22 (25,6 %)	10 (11,6 %)*	21 (22,3 %)	7 (7,4 %)*

Примечание: * достоверно при $p < 0,05$.

Литература

1. Актуализация здоровьесберегающих технологий в профессиональной подготовке студентов / Ю.Н. Бузина [и др.] // Теория и практика физической культуры. 2020. № 9. С. 24–26.
2. Бондин В.И., Пономарев А.Е. Концептуальная модель оптимизации физических нагрузок оздоровительной направленности // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 7. С. 45–52.
3. Гладышев А.А., Гладышева А.А., Климова Е.В. Эффективные формы занятий по физической культуре с учетом современных тенденций в организации учебной деятельности и состоянии здоровья студентов // Теория и практика физической культуры. 2018. № 7. С. 30–32.
4. Грязева Е.Д., Жукова М.В., Кузнецов О.Ю. Оценка качества физического развития и актуальные задачи физического воспитания студентов. М.: Флинта: Наука, 2013.
5. Данилюк А.А. Теория интеграции образования. Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2000.
6. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981.
7. Здоровьеформирующее образование – одна из важнейших задач современности / Л.Г. Буйнов [и др.] // Гигиена и санитария. 2018. Т. 97, № 9. С. 869–872.
8. Иллюстрированный энциклопедический словарь / под ред. В.И. Бородулина [и др.]. М.: Большая Российская энциклопедия, 1995.
9. Некоторые аспекты теории и практики проектирования индивидуальных программ физического воспитания студентов / В.И. Бондин [и др.] // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 10. С. 135–140.
10. Никитюк Б.А. Адаптация, конституция и моторика // Теория и практика физической культуры. 1989. № 1. С. 40–42.
11. Озеров А.А., Татьяна Т.В., Иванова Е.Н. Социально-педагогическое проектирование физкультурно-оздоровительной деятельности как инновационный метод подготовки будущих педагогов // Теория и практика физической культуры. 2017. № 11. С. 21–23.
12. Сазонова С.Л., Симонова А.К. Педагогическое целеполагание в сфере физической культуры и спорта // Теория и практика физической культуры. 2021. № 11. С. 6–7.
13. Сергеева Ю.С., Лебедева Т.Р., Лубышев А.Е. Актуальные вопросы здоровья студенческой молодежи // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2021. Т. 98, № 3–2. С. 175–176.
14. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001.
15. Corbin, C.B., 2021. Conceptual physical education: A course for the future. *Journal of Sport and Health Science*, 10 (3): 308–322.
16. Haitao, H.A.O., A. Sbeih and F.H.A. Shibly, 2021. Physical education and its role in improving the health of college students by active participation and optimization by deep learning. *Aggression and Violent Behavior*. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101628>.

Violent Behavior. URL: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101628>.

Reference

1. Buzina, Yu.N. et al., 2020. Actualization of health-saving technologies in the professional training of students. *Theory and Practice of Physical Culture*, 9: 24–26. (Rus)
2. Bondin, V.I. and A.E. Ponomarev, 2020. Conceptual model of well-balanced health-improving physical activity. *The World of Academia: Culture, Education*, 7: 45–52. (Rus)
3. Gladyshev, A.A., A.A. Gladysheva and E.V. Klimova, 2018. Effective forms of physical culture classes taking into account modern trends in the organization of educational activities and the state of students health. *Theory and Practice of Physical Culture*, 7: 30–32. (Rus)
4. Gryazeva, E.D., M.V. Zhukova and O.Yu. Kuznetsov, 2013. Assessment of the quality of physical development and relevant tasks of physical education of students. Moscow: Flinta: Nauka. (Rus)
5. Danilyuk, A.Ya., 2000. *Theory of education integration*. Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov State Pedagogical Institute. (Rus)
6. Zverev, I.D. and V.N. Maksimova, 1981. *Interdisciplinary connections in modern school*. Moscow: Pedagogika. (Rus)
7. Buinov, L.G. et al., 2018. Health-forming education as one of the most important tasks of our time. *Hygiene and Sanitation*, 97 (9): 869–872. (Rus)
8. Borodulin, V.I. et al. (Eds.), 1995. *Illustrated encyclopedic dictionary*. Moscow: Bolshaya Rossiyskaya entsiklopediya, 1995. (Rus)
9. Bondin V.I. et al., 2020. Some aspects of the theory and practice of designing individual programs of physical education for students. *The World of Academia: Culture, Education*. 2020, 10: 135–140. (Rus)
10. Nikityuk, B.A., 1989. Adaptation, constitution and motor skills. *Theory and Practice of Physical Culture*, 1: 40–42. (Rus)
11. Ozerov, A.A., T.V. Tatyanina and E.N. Ivanova, 2017. Socio-pedagogical design of physical culture and wellness activities as an innovative method of training future teachers. *Theory and Practice of Physical Culture*, 11: 21–23. (Rus)
12. Sazonova, S.L. and A.K. Simonova, 2021. Pedagogical goal-setting in the field of physical culture and sports. *Theory and Practice of Physical Culture*, 11: 6–7. (Rus)
13. Sergeeva, Yu.S., T.R. Lebedeva and A.E. Lubyshchev, 2021. Topical issues of student youth health. *Issues of balneology, physiotherapy and therapeutic physical culture*, 98 (3–2): 175–176. (Rus)
14. Rapatsevich, E.S. (Ed.), 2001. *Modern dictionary of pedagogy*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2001. (Rus)
15. Corbin, C.B., 2021. Conceptual physical education: A course for the future. *Journal of Sport and Health Science*, 10 (3): 308–322.
16. Haitao, H.A.O., A. Sbeih and F.H.A. Shibly, 2021. Physical education and its role in improving the health of college students by active participation and optimization by deep learning. *Aggression and Violent Behavior*. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101628>.

УДК 796.011(613.71)
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-58-64

**Пономарева И.А.,
Мареев В.И.**

ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Ключевые слова: оздоровительная физическая культура, здоровье, развитие оздоровительных систем, теория физической культуры, историко-педагогический анализ, студенческая молодежь.

Современная модернизация высшего образования, а также неудовлетворительный уровень показателей состояния здоровья студенческой молодежи актуализируют решение задач по разработке теоретических основ оздоровительной физической культуры в системе физического воспитания.

Цель настоящей работы – осуществить историко-педагогический анализ развития теории оздоровительной физической культуры.

В ходе рассмотрения проблемы развития теории оздоровительной физической культуры в системе образования применялись теоретические и эмпирические методы.

Зарождение теории оздоровительной физической культуры начинается в странах Древнего Востока, в Древней Греции и Древнем Риме. Идеи воспитания юношей, сильных духом и телом, берут начало в спартанской и афинской системах. Физическое воспитание явилось главным фактором выживания человечества в условиях трудовой и военной деятельности.

Во времена христианства и Средних веков вопросы физических качеств и умений уходят на второй план, оставляя в центре внимания духовные и интеллектуальные способности.

Интенсивное развитие теории здоровья происходит в эпоху Возрождения, когда в своих работах по антропологии ученые указывают:

- на единство разума и телесного здоровья (Дж. Кардано, Д. Колет, К. Фишер и др.);
- на воспитание гармонично развитой личности (Л.Б. Альберти, П. Браччолини, Л. Бруни, Д. Монетти, М. Пальмиери и др.);
- на философские и научно-педагогические подходы к здоровью (Р. Декарт, Д. Локк, Т. Мор, В. Пиркегеймер и др.).

Одними из первых в отношении постановки и решения проблем здоровья в системе образования были выдающиеся педагоги Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, К.Д. Ушинский, В.А. Сухомлинский и др.

В настоящее время проблемы здоровья в системе образования рассматриваются в педагогических исследованиях Ш.А. Амонашвили, А.Г. Асмолова, Н.А. Бирюковой, В.И. Бондина, Б.С. Гершунского, В.Н. Курыся, В.Р. Кучмы, В.П. Лукьяненко, Л.Г. Пашенко, В.В. Серикова и др.

Основы теории оздоровительной физической культуры в системе образования впервые были заложены П.Ф. Лесгафтом в работе «Основы теоретической анатомии» и Н.А. Семашко, который указал, что без врачебного контроля нет физической культуры.

Научно-прикладные аспекты в решении проблем двигательной деятельности и здоровья отмечаются в работах Н.А. Бернштейна, Л.С. Выготского и И.Т. Назарова.

В сфере физического воспитания наиболее значимыми стали научно-теоретические исследования по развитию двигательных качеств В.М. Зациорского, Н.В. Зимкина, В.С. Фарфеля, В.П. Филина, Н.Н. Яковлева и др. Первостепенное значение в них отводится теории спортивной подготовки. В 1990-х гг. в работах Ю.В. Верхошанского и Л.П. Матвеева рассматривается биологическая природа адаптационных процессов, законы и достижения смежных наук, имеющих оздоровительную направленность в тренировочной деятельности, что стало началом развития теории массовой (общеобразовательной, рекреационно-оздоровительной и реабилитационной) физической культуры и спорта.

Однако проведенная работа не увенчалась повышением уровня здо-

ровья учащейся молодежи. Переход на компьютерную систему тестирования, различные формы дистанционного образования привели к всеобщей цифровизации, позволяющей вести образовательный процесс, сидя продолжительное время за компьютером, в то время как двигательная активность и здоровье остаются без должного внимания.

Историко-педагогический анализ состояния теории оздоровительной физической культуры свидетельствует о том, что интенсивное развитие олимпийского спорта, рост конкуренции на международной арене, резко возросшее внимание к научному обоснованию методики подготовки спортсменов, большие финансовые средства, выделяемые на спортивную науку, стали причиной недостаточного внимания к развитию оздоровительной физической культуры среди населения.

Свидетельством этого является то, что до настоящего времени отсутствуют общепринятые по сути и содержанию понятия «здоровье», «оздоровительная физическая культура», «культура здоровья», «здоровотворческая компетентность», «здоровотворческая деятельность», «здоровотворческое пространство» и множество других понятий, имеющих отношение к здоровью, таких как здоровьесформирующая, здоровьесохраняющая, здоровьесозидающая деятельность.

Так, например, применяемое в оздоровительной физической культуре понятие «здоровье» имеет множество дефиниций. Несмотря на закрепленное в уставе Всемирной организации здравоохранения определение здоровья как состояния полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствия болезней или физических дефектов, в

науке и практике предлагаются другие по сущности и содержанию понятия, в которых рассматриваются возможности выполнять социальные, общественно-политические, художественно-эстетические и другие функции, обеспечивающие комфортное состояние и благополучие индивида в социуме. В широком диапазоне понятие «здоровье» рассматривается как совокупность биологической, социальной, популяционной и правовой категорий. Авторы отмечают, что с биологической точки зрения здоровье – это «свойство организма сохранять и восстанавливать достаточные функциональные резервы, обеспечивающие адаптацию к меняющимся условиям среды и деятельности» (Здоровье..., 2007, с. 47).

В социальном аспекте здоровье – это «интегративно-конечный результат политики государства, создающего возможность своим гражданам относиться к своему здоровью как непреходящей ценности, основе продления рода, сохранения и совершенствования трудового коллектива» (Казначеев, Казначеев, 1988, с. 19).

В популяционном масштабе здоровье отражает усилия государства по воспроизводству населения, сохранению его трудоспособности, оказанию медицинской помощи и восстановительного лечения, в том числе при возникновении стихийных бедствий, техногенных катастроф и множества других факторов (Казин и др., 2000).

Однако в правовом поле проблема здоровья молодежи в сфере оздоровительной физической культуры является недостаточно разработанной. Нет законодательных актов, по которым могли бы привлекать к различным видам ответственности за безграмотное проведение физкультурно-оздоровительных занятий. В практической действительности физкультурно-оз-

доровительные занятия нередко наносят вред здоровью человека или становятся факторами риска развития заболеваний.

Анализируя современные определения понятия «здоровье», академик Н.М. Амосов указывает, что с позиций научного подхода должно определяться «количество здоровья», которое может оцениваться суммой резервных мощностей основных функциональных систем (Амосов, Бендет, 1989). Данный подход является достаточно обоснованным и широко применяется в теории и практике оздоровительной физической культуры.

Исходя из учения В.И. Вернадского, организм представляет собой открытую термодинамическую систему, устойчивость которой определяется ее энергopotенциалом. Поэтому согласно закону сохранения энергии чем больше мощность и емкость реализуемого энергopotенциала, а также эффективность его расходования, тем выше уровень здоровья индивида. Учитывая, что аэробная энергопродукция является преобладающей по сравнению с анаэробными источниками, показатели максимального потребления кислорода являются основными количественными критериями физического здоровья человека. В связи с этим понятие «физическое здоровье» определяется как «динамическое состояние организма, которое оценивается резервами энергетического, пластического и регуляторного обеспечения функций, характеризуется устойчивостью к воздействию патогенных факторов и способностью компенсировать патологический процесс, а также является основой осуществления социальных и биологических функций» (Апанасенко, 1997, с. 44).

Физическое и психическое здоровье неразрывны и взаимосвязаны. Однако в настоящее время физическое

здоровье в научных исследованиях уходит на второстепенные позиции, и отдается предпочтение психическому здоровью как основе социальной деятельности человека. Данное положение связано с возрастающей интеллектуализацией профессиональной деятельности при ликвидации физического труда. Хотя достоверно известно, что физическое состояние организма влияет на психику; так, при низком уровне физического здоровья человек испытывает дискомфорт, неудовлетворенность, плохое настроение, самочувствие и т.д.

Физическое здоровье определяет психический статус, содействуя предупреждению нервно-психических заболеваний. В настоящее время, несмотря на большое количество исследований, феномен психического здоровья является неоднозначным и дискуссионным. Нет общепринятого достоверного понятия «психическое здоровье» и критериев его оценки.

В качестве критериев психического здоровья предлагаются (Психология молодежи, 2020):

- свойства личности: оптимизм, чувство юмора, самоконтроль, уверенность в себе, ответственность и т.д.;
- психические состояния: оптимальное эмоциональное возбуждение, вдохновение, сопереживание, комфорт и др.;
- психические процессы: концентрация, переключение внимания, оперативное мышление, адекватность ощущения и др.

В качестве показателей психического нездоровья выделяются:

- свойства психики: аутоагрессия, неадекватная самооценка, уровень притязаний, пессимизм и т.д.;
- психические состояния: тревожность, дискомфорт, плохое самочувствие и т.д.;

- психические процессы: неадекватные ощущения и восприятие объективной реальности, снижение внимания, плохое мышление.

Наиболее важные психические качества, проявляемые в процессе оздоровительной физической культуры, – уверенность в себе, ценностное отношение к здоровью, комфортное состояние, оперативное мышление и т.д.

Наряду с рассмотренными понятиями ключевым является «оздоровление» – «комплекс профилактических мероприятий, направленных на восстановление сниженных функциональных резервов и адаптационных возможностей у практически здоровых лиц» (Здоровье..., 2007, с. 16).

Основным понятием теории и методики физической культуры является «физическая культура», которая в специальной литературе определяется в различных аспектах. В большинстве случаев в определениях рассматриваемого понятия отражается многогранное представление, объединяющее в себе все виды и формы проявления физической культуры, базирующиеся на материальных и духовных ценностях.

Для более глубокого и правильного представления о содержании данного понятия В.П. Лукьяненко считает наиболее целесообразным следующее определение: «Физическая культура – это элемент культуры личности, специфическое содержание которого составляет рационально организованная, систематическая двигательная активность, используемая человеком для оптимизации состояния своего организма» (Лукьяненко, 2001, с. 27).

Первостепенное значение в оздоровительной физической культуре отводится понятию «физическое воспитание». Именно в процессе физического воспитания формируются знания, умения, навыки и опыт эффективного

применения физкультурно-оздоровительных средств для укрепления и сохранения здоровья человека.

В Федеральном законе «О физической культуре и спорте в РФ» понятие «физическое воспитание» определяется как процесс, направленный на воспитание личности, развитие физических возможностей человека, приобретение им умений и знаний в области физической культуры и спорта в целях формирования всесторонне развитого и физически здорового человека с высоким уровнем физической культуры. Как одно из направлений воспитания, физическое воспитание реализуется через систему образования студентов в вузе по дисциплине «Физическая культура и спорт».

Анализ содержания учебных программ по физической культуре и спорту свидетельствует о различных подходах к другим понятиям, используемым в образовательном процессе, где нет единодушного мнения об определении понятия «культура здоровья», которое характеризуется определенным уровнем знаний, умений и навыков личности и высоким уровнем культуры поведения.

На основании различных определений предлагаются и разные подходы к технологиям по формированию культуры здоровья, которые до настоящего времени не позволяют эффективно решать оздоровительные задачи. Множество подходов к понятию «культура здоровья» свидетельствует в первую очередь о многогранности понятия «культура», которое должно базироваться на философских учениях как фундаментальной мировоззренческой основе для изучения процессов жизнедеятельности человека и развития общества в целом.

Так, например, в философской антропологии И. Канта понятие «культу-

ра» основано на изучении отношений «человек – мир», а в антропологическом материализме Л. Фейербаха культура представлена в качестве познавательного принципа «действительного и цельного человеческого существа».

Различные философские аспекты определения понятия «культура» представлены в исследованиях М.М. Бахтина, Н.А. Бердяева, И.Г. Гердера, В.Е. Давидовича, И.И. Соковни-Семеновой, Э.Ю. Соловьева.

По определению Э.С. Маркаряна, культура – это внебиологический, выработанный, особый, лишь человеку присущий способ деятельности и соответствующим образом объективизированный результат этой деятельности (Маркарян, 1983), а в работах П.С. Гуревича и С.W. Taylor особое внимание уделяется философским положениям о единстве телесной и душевной составляющих (Гуревич, 1997; Taylor, 1985).

Исходя из представленных характеристик понятия «культура» с позиции деятельностного подхода Э.С. Маркаряна и теорий П.С. Гуревича и С.W. Taylor о единстве телесной и душевной составляющих, мы считаем, что наиболее достоверным является определение культуры здоровья как способа физкультурно-оздоровительной деятельности и результата этой деятельности по формированию, развитию и сохранению здоровья человека (Культура..., 2018).

Отметим также, что в многочисленных исследованиях присутствуют понятия «здоровотворческая компетентность», «здоровотворческое пространство», «здоровотворческая деятельность» и т.д. (Орехова, 2018). Проанализировав эти понятия, мы полагаем, что при решении оздоровительных задач средствами оздоровительной физической культуры применение по-

нения «здоровотворчество» является необоснованным, так как определение параметров физических нагрузок оздоровительной направленности базируется на происходящих в организме процессах, которые необходимо строго учитывать, а творчество при этом является безосновательным, так как может привести к риску развития различных заболеваний. Должно быть не творческое, а строгое выполнение компонентов физических нагрузок, их дозирование, основанное на фундаментальных знаниях о механизмах энергообеспечения мышечной деятельности.

В отечественной и зарубежной литературе также предлагаются различные подходы к профилактике массовых заболеваний (Пащенко, Красникова, 2017; Хуббиев и др., 2020; Эльмурзаев и др., 2020; Agishi, Ohtsuka, 1995; Hofmann, 1988), активно осуществляются исследования по оценке влияния различных факторов на здоровье человека (Кобяков, 2020; Cairney et al., 2019; Piyathilake et al., 1995; Warburton, Bredin, 2017).

Подводя итоги анализа специальной литературы, можно указать на отсутствие единого мнения в отношении не только терминологического аппарата в сфере физического воспитания, но и построения общей теории оздоровительной физической культуры.

Исходя из того, что организм человека является целостной саморегулирующейся системой, в качестве предмета оздоровительной физической культуры мы понимаем прежде всего педагогический процесс изучения закономерных связей и взаимодействия систем и органов организма человека для укрепления и сохранения здоровья.

Оздоровительная физическая культура как объект представляет собой совокупность знаний о педагогиче-

ском процессе в организации, проектировании и прогнозировании путей формирования, развития и сохранения здоровья.

Стрежневой категорией оздоровительной физической культуры является деятельность, которая определяется как осознанная и целенаправленная активность человека по повышению уровня показателей функционального состояния систем организма.

Литература

1. Амосов Н.М., Бендет Я.А. Физическая активность и сердце. Киев: Здоровье, 1989.
2. Апанасенко Г.Л. Индивидуальное здоровье как предмет исследования // Валеология. 1997. № 4. С. 44–46.
3. Гуревич П.С. Философская антропология: учеб. пособие. М.: Вестник, 1997.
4. Здоровье здорового человека / под ред. А.Н. Разумова, В.И. Покровского М.: ДЭНАС-МС, 2007.
5. Казин Э.М., Блинова Н.Г., Литвинова Н.А. Основы индивидуального здоровья человека. Введение в общую и прикладную валеологию: учеб. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000.
6. Казначеев В.П., Казначеев С.В. Адаптация и конституция человека. Новосибирск: Наука, 1988.
7. Кобяков Ю.П. Концептуальное обоснование развития физического потенциала человека с позиций онтокинезиологического подхода // Теория и практика физической культуры. 2020. № 12. С. 8–9.
8. Культура здоровья молодежи / В.И. Бондин [и др.]. М.: Мир науки, 2018.
9. Лукьяненко В.П. Физическая культура: основы знаний: учеб. пособие. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2001.
10. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. М.: Мысль, 1983.
11. Орехова Т.Ф. Организация здоровьесотворяющего образования в современной школе. М.: Флинта, 2018.
12. Пащенко Л.Г., Красникова О.С. Влияние двигательного режима студентов вуза на показатели физического здоровья // Теория и практика физической культуры. 2017. № 6. С. 24–26.
13. Психология молодежи: учебник / С.И. Самыгин [и др.]. М.: Русайнс, 2020.
14. Хуббиев Ш.З., Пашута В.Л., Курьянович Е.Н. Оптимизация физического воспитания студентов на основе интеграции учебной деятельности кафедр физической культуры и студенческого спорта в вузе // Теория и практика физической культуры. 2020. № 11. С. 60–61.

15. Эльмурзаев М.А., Панченко И.А., Новикова Е.С. Концептуальные основы формирования мотивации субъектов к физкультурно-рекреационной деятельности // Теория и практика физической культуры. 2020. № 4. С. 56–57.
16. Agishi, Y. and Y. Ohtsuka, 1995. Recent progress in medical balneology and climatology. Sapporo: Hokkaido University School of Medicine.
17. Cairney, J. et al., 2019. Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49 (3): 371–383.
18. Hofmann, K., 1988. Kardioregulative Vorgänge im CO₂- und Süßwasserbad bei Patienten mit Zustand nach Herzinfarkt während einer Frührehabilitation. *Physikalische Medizin. Rehabilitationsmedizin. Kurortmedizin*, 40 (1): 33–42.
19. Piyathilake, C.J. et al., 1995. Cigarette smoking, intracellular vitamin deficiency, and occurrence of micronuclei in epithelial cells of the buccal mucosa. *Cancer Epidemiology, Biomarkers and Prevention*, 4 (7): 751–758.
20. Taylor, C.W., 1985. Cultivating multiple creative talents in students. *Journal for the Education of the Gifted*, 8 (3): 187–198.
21. Warburton, D.E.R. and S.S.D. Bredin, 2017. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32 (5): 541–556.
8. Bondin, V.I. et al., 2018. Culture of youth health. Moscow: Mir Nauki. (Rus)
9. Lukyanenko, V.P., 2001. Physical culture: fundamentals of knowledge: teaching manual. Stavropol: Publishing house of Stavropol State University. (Rus)
10. Markaryan, E.S., 1983. Theory of culture and modern science. Moscow: Mysl. (Rus)
11. Orekhova, T.F., 2018. Organization of health-creating education in a modern school. Moscow: Flinta. (Rus)
12. Pashchenko, L.G. and O.S. Krasnikova, 2017. The influence of motor activity of university students on physical health indicators. *Theory and Practice of Physical Culture*, 6: 24–26. (Rus)
13. Samygin, S.I. et al., 2020. Psychology of youth: textbook. Moscow: Rusayns. (Rus)
14. Khubbiev, Sh.Z., V.L. Pashuta and E.N. Kuryanovich, 2020. Optimization of physical education of students on the basis of integration of educational activities of the departments of physical culture and student sports at the university. *Theory and Practice of Physical Culture*, 11: 60–61. (Rus)
15. Elmurzaev, M.A., I.A. Panchenko and E.S. Novikova, 2020. Conceptual foundations for increasing motivation of individuals to physical culture and recreational activities. *Theory and Practice of Physical Culture*, 4: 56–57. (Rus)
16. Agishi, Y. and Y. Ohtsuka, 1995. Recent progress in medical balneology and climatology. Sapporo: Hokkaido University School of Medicine.
17. Cairney, J. et al., 2019. Physical literacy, physical activity and health: Toward an evidence-informed conceptual model. *Sports Medicine*, 49 (3): 371–383.
18. Hofmann, K., 1988. Cardioregulatory processes in CO₂- and freshwater baths in patients with a post-heart attack condition during an early rehabilitation cure. *Physical Medicine. Rehabilitation Medicine. Spa Medicine*, 40 (1): 33–42. (Germ)
19. Piyathilake, C.J. et al., 1995. Cigarette smoking, intracellular vitamin deficiency, and occurrence of micronuclei in epithelial cells of the buccal mucosa. *Cancer Epidemiology, Biomarkers and Prevention*, 4 (7): 751–758.
20. Taylor, C.W., 1985. Cultivating multiple creative talents in students. *Journal for the Education of the Gifted*, 8 (3): 187–198.
21. Warburton, D.E.R. and S.S.D. Bredin, 2017. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32 (5): 541–556.

Reference

1. Amosov, N.M. and Ya.A. Bendet, 1989. Physical activity and the heart. Kiev: Zdorovie. (Rus)
2. Apanasenko, G.L., 1997. Individual health as a subject of research. *Valeology*, 4: 44–46. (Rus)
3. Gurevich, P.S., 1997. Philosophical Anthropology: teaching manual. Moscow: Vestnik. (Rus)
4. Razumov, A.N. and V.I. Pokrovsky (Eds.), 2007. Health of a healthy person. Moscow: DENAS-MS. (Rus)
5. Kazin, E.M., N.G. Blinova and N.A. Litvinova, 2000. Fundamentals of individual human health. Introduction to general and applied valeology: teaching manual. Moscow: VLADOS. (Rus)
6. Kaznacheev, V.P. and S.V. Kaznacheev, 1988. Adaptation and human constitution. Novosibirsk: Nauka. (Rus)
7. Kobayakov, Yu.P., 2020. Conceptual justification of the development of human physical potential from the standpoint of the ontokinesiological approach. *Theory and Practice of Physical Culture*, 12: 8–9. (Rus)

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Алдошина М.И.** Подготовка в университете будущих педагогов к этнической идентификации обучающихся
- **Мэй Юйхань, Кузнецов В.А., Согачева А.С.** Подготовка будущего педагога к экологическому воспитанию в КНР
- **Ушанева Ю.С.** Русская академическая традиция и современные тренды художественного образования в университете

УДК 378.036

DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-67-75

Алдошина М.И.

ПОДГОТОВКА В УНИВЕРСИТЕТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Ключевые слова: университетское образование, этнокультура, идентичность, этническая идентификация.

Ситуация непредсказуемости и постоянно меняющихся условий существования и профессиональной деятельности, стохастичных реформ и деформаций сознания вследствие социогенных и техногенных потрясений, глобализационного взаимодействия представителей различных этнокультур, вероисповеданий, полилингвальности и перекрестных мировоззрений влияет на образовательную ситуацию в современных образовательных организациях высшего образования, в первую очередь в университетах (Алдошина, 2009; Джурицкий, 2020; Захаров, Ляхович, 1993; Иванов, Иванова, 2020; Nayhurst, 2020). Реформы профессионально-педагогического образования в конце XX – первой четверти XXI в. в современной России привели к тому, что оно осуществляется в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования, формально относящихся к ведомству как Министерства просвещения, так и Министерства науки и высшего образования, что делает проблему содержания, технологий и механизмов реализации педагогического образования в Российской Федерации достаточно запутанной. Профессионально-педагогическое образование в РФ можно получить в педагогических колледжах и институтах (уровень среднего профессионального образования), в педагогических институтах и университетах и классических университетах (уровень высшего образования – бакалавриат (по одному и двум профилям) и магистратура). Эта формальная нестыковка не является непреодолимой и определяющей, но обостряет многие традиционные проблемы современного профессионального образования педагогов, недостаток специалистов-педагогов разных учебных предметов и видов педагогической деятельности

как в столице и мегаполисах, так и в крупных и мелких городах и селах.

Проблема количественной нехватки педагогов усугубляется разными подходами к ее решению (от возможности осуществления профессиональной педагогической деятельности на уровнях полного и профильного образования без высшего профессионально-педагогического образования до профессиональной переподготовки специалистов высшего образования непедagogических профилей). Поступательные меры по решению количественной нехватки подчас обостряют и проблему качества, детерминируя открытие старых язв профессионально-педагогического образования, модифицируя и распространяя новые в реалиях постиндустриального общества и цифровой трансформации общества и технологий.

Образование в университете реализуется с целью не только формирования профессиональной компетентности студента, но и развития Личности со значимой исследовательской и культурной детерминантами развития. Становление профессионала определенной направленности специализации предопределяется и стохастичностью личностного своеобразия. Этот тезис актуализируется в сфере профессиональной деятельности типа «человек – человек», к которой относится и педагогическая профессия. Мы сознательно обходим вопрос замены субъекта образования машиной вследствие абсурдности этого предположения по соображениям необходимости личной опосредованности процессов «вращения», «воспитывания», «питания» личностного потенциала (персонализации, парсуны), межличностного взаимодействия в лоне Культуры, Веры, Духовности (Цибульникова, 2016; Aldoshina, Grishina, 2019; Brody et al., 2010; Dzhurinsky, 2015).

На основе теоретического анализа литературы, контент-анализа и анализа передового педагогического опыта нами актуализированы важнейшие признаки образовательного процесса в университетском профессионально-педагогическом образовании, его этапность и технологии профессионального становления будущего педагога, обоснован учет возрастных особенностей этнической идентификации обучающихся, факторов поликультурности социокультурной ситуации и этнокультурной ориентированности образования в отечественных университетах.

Понимание университетского образования как этапа личностного становления и развития предопределяет аспекты его персонификации в профессиональном плане. Особенно важны проблемы личностного становления в профессиональном образовании педагогов разных предметных областей и реализуемых функций профессиональной деятельности, ведь процесс формирования профессиональных компетенций как результатов образовательной деятельности в университете по педагогическим направлениям подготовки совпадает с этапами личностного взросления, гражданской и этнической идентификации, а также формирования мировоззрения (личного и профессионального) и системы ценностей как основы профессиональной деятельности и матрицы компетентного поведения.

Приоритетными ориентирами формирования культуросцентрированного образования считаются этнокультурные, ведь, по мысли Ю.В. Бромлея, «человечество – это народы», поэтому аспекты подготовки в университете будущих педагогов к формированию этнической идентичности обучающихся актуальны. В процессе профессионально-педагогического образования

студенты формируют мотивацию, понимание сути и сущности процесса этнической идентификации обучающихся и оттачивают навык и потребность профессионального руководства формированием этнической идентичности у обучающихся в процессе предметного образования или выполнения своих иных профессиональных функций. В связи с этим обязательен учет следующих требований и особенностей протекания процессов этнической идентификации растущей личности в общеобразовательной организации.

Понятие идентичности пришло в современный словооборот в связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов. В образовании в контексте ФГОС важнейшей задачей выступает формирование социальной идентичности как осознания личностью своей принадлежности к сообществу определенного государства на общекультурной основе, что предопределяет несомненный личностный смысл (Вульфсон, 2011; Соловьева, Попова, 2020). Э. Фромм называл чувство тождественности (потребность в идентичности) одной из экзистенциальных потребностей человека: «Потребность в чувстве самостождественности проистекает из условий человеческого существования и, в свою очередь, служит источником наиболее сильных стремлений» (Фромм, 2011, с. 29). Э. Эриксон поставил понятие идентичности во главу личностного развития, рассматривая последовательное прохождение ряда стадий с осуществляющимися процессами «Я – синтез» и перекристаллизацией. В его понимании идентичность как динамическая структура развивается неравномерно, через преодоление кризисов. А.В. Толстых, комментируя позицию Э. Эриксона, формулирует понятие идентичности «как твердо усвоенный и личностно

принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения собственным “Я” независимо от изменений “Я” и ситуации» (Толстых, 1996, с. 5).

Формирование этнической идентичности – процесс постоянный, продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Компоненты этнической идентичности соответствуют структуре идентичности в целом:

- когнитивный (формирование образа родной культуры, большой и малой Родины);
- эмоционально-ценностный (осознание принадлежности к этносу и этнокультуре, гордость, ответственность и долг, значимые переживания в связи с этим);
- поведенческий (различные виды этнической активности, ремесла, ритуалы, готовность к деятельности на благо этноса).

Этническая идентичность формируется на основе различных видов социального взаимодействия и идентичности. На каждом этапе взросления личность соотносит себя с новыми видами социума и способами социальных действий. Человек идентифицирует себя как члена семьи, рода, этноса, поселения, страны, культуры.

В процессе идентификации личность соотносит себя:

- с разными социальными общностями (этносом, народами, этносами своего государства и иностранцами, народами своей страны и мигрантами с родины);
- с абстрактными понятиями (гражданин, негражданин, патриотизм, религиозная принадлежность);
- с метаобразами (Родина, Вера, Культура).

Именно поэтому формирование этнической идентичности, корректи-

руясь, растягивается на всю жизнь и зависит от мировоззрения, круга общения, образа жизни и т.п. Процесс этнической идентификации происходит под влиянием значимых других, предъявляющих растущему человеку «антропообразы» и «антропообразцы», расширяя «круг других в картине мира ребенка», представляет собой последовательность ряда сменяющихся этапов (Шакурова, 2016, с. 16).

На первом этапе (в семье) этническая идентификация сопряжена со становлением личностного содержательного и ценностного наполнения и осуществляется любящими и близкими людьми; развитие познавательной и эмоциональной сферы, эмпатии, коммуникации становится фундаментом будущих социальных отношений. Ранняя целостность нарушается в первом коллективе (детском саду), разбивая единичность, формируя новые социальные роли, позитивные и негативные модели взаимодействия с другими, окружающими, миром.

В школе сложноорганизуемое пространство диктует сложность системы взаимодействия со взрослыми (педагогами, персоналом, родителями одноклассников, администрацией) и детьми (учащимися параллелей, старших и младших классов, членами кружков). Происходит изменение фигуры значимых людей, расширяется круг контактов и норм поведения (в компании, в классе, после уроков, в секции – сотрудничество, агрессия, альтруизм, кооперация, эксплуатация, противостояние). У младших школьников расширяется круг этнокультурных знаний – обрядов, фольклора, символики, о достижениях народа, культуры, героях); на основе сформированной этнокультурной информированности развивается чувство привязанности к малой Родине, гордости за страну и на-

род, ответственности перед Отчиной и Родиной, верности народу. На этом этапе ставится задача вовлечения педагогом воспитанников в разные виды общественно полезной деятельности.

Переход в основную школу совпадает с юношеским возрастом. Каналы коммуникации расширяются, реформируется структура общения. Изменения затрагивают перестройку значимых других – как взрослых, так и (чаще) сверстников, включая героев фильмов, комиксов, персонажей компьютерных игр (из-за эмоциональности характера взаимоотношений, повышенной требовательности к партнерам и, как следствие, уязвимости, желания уйти в вымышленный мир, соответствующий своему видению). Подросток не всегда адекватен в оценках себя и окружающих, а потребность критически осваивать пространство подкрепляется стремлением к углубленному познанию основ своей истории и культуры, самобытности; критичность рефлексии порождает глубину исторической и этнокультурной аргументации, гражданскую активность. Подросток остро чувствует фальшь, негативно относится к излишнему пафосу, безосновательному восхвалению, поэтому могут оформиться ложные идентичности, стыд за этнопринадлежность, внутренний раскол.

Переход в старшие классы сопровождается для школьника первыми выдержанными испытаниями профильного отбора, необходимостью профессиональной ориентации, мировоззренческого и этнокультурного самоопределения. Участие в деятельности становится осознанным, мотивированным, соответствующим личным и профессиональным мотивам и устремлениям, поддерживается осознанное понимание и самоотнесение уникальности (личной, расовой, этно-

культурной, профессиональной), своего места в Культуре, мире, природе через формирование самоуважения, сотрудничества и принятия другого и другим, уважения единичности и цельности.

Послешкольное личностное развитие выпускника предполагает профессиональное самоопределение в выбранной профессиональной деятельности или образовательной профессиональной организации. Поведение и трудовое взаимодействие осуществляются на основе уже сформированного представления о своем месте в этнокультуре или, в случае особенностей, модификации, торможения или изменения траектории личностной идентификации, только устанавливаются. Утверждение личности в своем отождествлении с этнокультурой может модифицироваться вследствие активного влияния массовой культуры, рассогласования культурного кода из-за активного воздействия агрессивных сект и низкопробных видов искусства, социальной стратификации и т.п.

Данные закономерности формирования этнической идентичности развивающейся личности обучающегося, значение и роль этнокультуры в формировании личности не актуализируются автоматически. Погружение в тайные и явные смыслы пластов духовности многотысячелетней истории народа не может осуществляться спонтанно. Необходима тонкая и дозированная (по возрасту и особенностям индивидуального развития личности) образовательная деятельность в рамках специально организованного пространства университета. Именно в таком русле синергетический эффект этнокультурного развития личности, поступательно реализуемого в семье и образовательных организациях по мере взросления, усилится. Признаки глобализирующе-

гося мира, пространственная мобильность современного человека, часто неукорененность современного человека, отсутствие соотнесения с определенной онтологически и исторически присвоенной социальной общностью усложняют (или затормаживают) процесс этнической идентификации личности и осложняют для педагогов процесс осознания его важности в контексте будущей профессиональной деятельности. Кроме того, современная социокультурная ситуация поликультурна (хотим мы это признать на идейно-теоретическом уровне или нет, выстраивая четкую тенденцию этнокультурно ориентированного образования, особенно основного). Это противоречие, завуалированно транслируемое в педагогической литературе, на практике влечет за собой необходимость четкого отбора содержания образования и организации воспитания растущей личности, расставляя акценты:

- актуализации образовательного пространства образовательной организации как поликультурного, мультиперспективного, с пониманием и принятием особенностей этнокультурного своеобразия и специфики этнической идентификации себя и другого;
 - создания механизмов становления и развития личности, этнически идентичной и уважающей родную культуру, веру, традиции, жизненный стиль;
- формирования воспитательного пространства образовательной организации как среды добрососедства, сотрудничества и уважения.

Таким образом, основными направлениями формирования этнической идентичности обучающихся выступают следующие:

- акцент на базовых общекультурных и этнокультурных ценностях этноса;

- развитие социального партнерства в семье, школе, микросоциуме;
- приобщение к активной социокультурной деятельности и социокультурному взаимодействию.

Опыт практической деятельности преподавателем университета позволяет нам выделить этапы профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов разных предметных областей и выполняемых профессиональных обязанностей к формированию этнической идентичности обучающихся.

Этап приспособления (первый курс обучения) своей целью имеет адаптацию личности студента к университетскому образованию и приспособление конкретной личности к новым социальным, бытовым, профессиональным условиям, формирование профессиональных ценностей и выявление взаимодействия общей и профессиональной культуры будущего педагога. На этом этапе начинается изучение дисциплин психолого-педагогического цикла, выступающего традиционной базой профессиональной подготовки будущего педагога и формирования у него комплекса компетенций разного вида («Педагогика», «Основы профессиональной деятельности», «Психология», «Межкультурное взаимодействие и поликультурное образование» и т.п.). В первый год обучения (особенно при тенденциозном переходе на прикладной бакалавриат по педагогическим профилям подготовки) в учебных планах выделены и первые виды педагогической практики (обычно по формированию первичных профессиональных навыков).

Этап проявления (второй курс обучения) целенаправленно формирует основы гуманистических ценностных ориентиров в профессионально-педагогической деятельности, набора

общекультурных и универсальных компетенций и профессионально-педагогической культуры студентов педагогических профилей через продуманную систему профессиональных конкурсов (межвузовский конкурс этнокультурных проектов «Ступени», городской конкурс «Мое педагогическое кредо»), определение научных интересов в рамках конкурсов научных проектов, конструкторов и веб-семинаров, деловых игр-конференций в формате заседаний ЮНЕСКО и т.п. В этот период преподаются блоком наборы частных методик и курсов с акцентированным изучением методического инструментария конкретных методик, в том числе – методик формирования понятий, убеждения, аргументации позиции, толерантной модерации и т.п.

Этап актуализации (третий курс обучения) ориентируется на проявление профессиональной аксиосферы будущего педагога в конкретных видах профессионально-педагогической деятельности, сформированного уровня профессионально-педагогической культуры и профессиональных компетенций в частной области педагогической деятельности и предполагает завершение формирования образа профессии через выполнение систематической деятельности на педагогических практиках (разных видов, целей, субъектов, продолжительности), в процессе подготовки курсовых работ, участия в проблемных, поисковых, дискуссионных научных кружках и лабораториях (часто совместно с преподавателями для реализации научных проектов и грантовых заявок), профессиональных квестах и конкурсах с привлечением работающих педагогов, на тренинговых и студийных занятиях. Здесь мы практикуем не только совместные выступления студентов с обучающимися из классов подшефных

и дружественных образовательных организаций, но и социальное проектирование и проведение социально активных и воспитательных дел с элементами профессиональной деятельности по формированию этнической идентичности личности с выделением проблемных фреймов: «Образование “других”», «Завтрашние ценности – губка, зеркало или мозаика?», «Идентичность – это миф?» и т.п.

Этап индивидуализации (четвертый курс обучения) осуществляется после первого опыта практической деятельности, когда корректирует набор профессиональных ценностей и ценностных ориентиров в педагогической деятельности, и завершается процедурой самооценки и рефлексии сформированности уровня профессионально-педагогической культуры, анализом уровня сформированности компетенции по осуществлению этнической идентификации личности. Это становится возможным благодаря аккумуляции потенциала всех форм образовательного процесса в университете (курсового проектирования, выполнения выпускных квалификационных работ, социально-культурной и социально значимой деятельности в регионе, волонтерства, «Абилимпикса» и т.п.) и экстраполяции его на личностные особенности и стиль педагогической деятельности конкретного выпускника.

Пересмотр идейных ориентиров образования педагога в университете должен повлечь за собой смену модели образовательного процесса, формирования воспитательного пространства в рамках университета. Важнейшими признаками образовательного процесса в университетском профессионально-педагогическом образовании выступают этапность профессионального становления будущего педагога, учет

возрастных особенностей этнической идентификации обучающихся, учет факторов поликультурности социокультурной ситуации и этнокультурной ориентированности образования в отечественных университетах.

Наиболее продуктивными технологиями достижения цели формирования у будущих педагогов компетенций этнической идентификации обучающихся мы считаем модификации проблемного образования, STEAM-образование, варианты игровых технологий и междисциплинарное проектирование в контексте реализации потенциала междисциплинарного проектирования и методов проектной деятельности через решение профессионально ориентированных учебных ситуаций. Под ними мы понимаем учебные ситуации, комплексно сочетающие в себе характеристики будущей профессионально-педагогической деятельности студентов в учебном процессе университета, актуализирующие профессиональные знания, опыт, свойства и качества личности, мотивированной стремлением к непрерывному образованию, самосовершенствованию и самореализации, позволяющие проектировать и эффективно осуществлять выбор технологии или приема, находясь в режиме самоактуализации и саморазвития, выстраивая собственную траекторию профессиональной деятельности.

Таким образом, осознание значимости эффективного формирования этнической идентификации личности обучающегося выступает важным компонентом профессионально-педагогического образования в современном университете. Актуализация приоритета личностных и культуросцентрированных ориентиров аксиологических оснований современного университета детерминирована современными раз-

ночтениями ценности образования вообще и университетского образования в частности. В условиях преодоления последствий новой коронавирусной инфекции актуализировался дискурс роли и места педагога, смены парадигмы образования (в широком спектре анализа – от замены знаниевой модели обучения, констатации новой роли и приоритета педагога до дескулинга). Результативность образовательных программ профессионального образования обосновывается ареалом и масштабом решаемых профессионально ориентированных задач и вариативностью используемых профессионально ориентированных технологий. Профессиональное образование в университете – это четыре года подготовки к будущей профессиональной деятельности. В это время формируется мировоззренческий каркас личности, переосмысливаются жизненные взгляды и убеждения, развиваются личностные качества, установки и ценности, происходит их преломление в профессиональной сфере.

Литература

1. Алдошина М.И. Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета: дис. ... д-ра пед. наук. Орел, 2009.
2. Вульфсон Б.Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. 2011. № 1. С. 103–109.
3. Джуринский А.Н. Зарождение высшего образования в средневековом мире (научный обзор) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4. С. 36–48.
4. Захаров И., Ляхович Е. Карл Ясперс: идея университета в XX веке // Alma mater. 1993. № 4. С. 20–24.
5. Иванов О.Б., Иванова С.В. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху // Ценности и смыслы. 2020. № 3. С. 6–22.
6. Соловьева Е.Е., Попова С.И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестник ПСТГУ. Сер. Педагогика. Психология. 2020. Вып. 58. С. 20–34.
7. Толстых А.В. Неизвестный классик // Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон. М.: Прогресс, 1996. С. 5–19.
8. Фромм Э. Здоровое общество. М.: АСТ, 2011.
9. Цибульникова В.Е. Образовательные системы и педагогические технологии: учеб.-метод. комплекс дисциплины. М.: МПГУ, 2016.
10. Шакурова М.В. Формирование идентичности современного ребенка в контексте социокультурной ситуации развития // Вестник ПСТГУ. Сер. Педагогика. Психология. 2016. № 2. С. 15–26.
11. Aldoshina, M. and Yu. Grishina, 2019. Polylevel of culture and ethnolevel of culture of professional education. In: 7th ICCSBS 2018 the Annual International Conference on Cognitive-Social, and Behavioural Sciences (pp. 694–701). Moscow: Future Academy.
12. Brody J., J. Vissa and J. Weathers, 2010. School leader professional socialization. Journal of Research on Leadership Education, 5 (14): 6.
13. Dzhurinsky, A.N., 2015. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 186: 811–814.
14. Hayhurst, C. How do teachers make hands-on classes work online? With tech and innovation. URL: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2020/10/how-do-teachers-make-hands-classes-work-online-tech-and-innovation>.

Reference

1. Aldoshina, M.I., 2009. Developing ethno-aesthetic culture of students in the educational process at a university: Doctoral thesis in Pedagogical Sciences. Orel. (Rus)
2. Vulfson, B.L., 2011. Migration processes in the modern world and education. Pedagogy, 1: 103–109. (Rus)
3. Dzhurinsky, A.N., 2020. The origin of higher education in the medieval world (scientific review). National and Foreign Pedagogy, 1 (4): 36–48. (Rus)
4. Zakharov, I. and E. Lyakhovich, 1993. Karl Jaspers: the idea of a university in the XX century. Alma Mater, 4: 20–24. (Rus)
5. Ivanov, O.B. and S.V. Ivanova, 2020. Moral and humanistic crisis in the information age. Values and Meanings, 3: 6–22. (Rus)
6. Solovyova, E.E. and S.I. Popova, 2020. Features of shaping civic identity in the process of student personal development. Bulletin of the St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities. Series: Pedagogy. Psychology, 58: 20–34. (Rus)
7. Tolstykh, A.V., 1996. Unknown classics. In: Erickson, E. Identity: Youth and crisis (pp. 5–19). Moscow: Progress. (Rus)
8. Fromm, E., 2011. The sane society. Moscow: AST. (Rus)
9. Tsibulnikova, V.E., 2016. Educational system and educational technology: teaching manual.

- Moscow: Moscow Pedagogical State University. (Rus)
10. *Shakurova, M.V.*, 2016. Developing identity of a modern child in the context of socio-cultural situation of development. Bulletin of St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities. Series: Pedagogy. Psychology, 2: 15–26. (Rus)
 11. *Aldoshina, M.* and *Yu. Grishina*, 2019. Polylevel of culture and ethnolevel of culture of professional education. In: 7th ICCSBS 2018 the Annual International Conference on Cognitive-Social, and Behavioural Sciences (pp. 694–701). Moscow: Future Academy.
 12. *Brody J., J. Vissa and J. Weathers*, 2010. School leader professional socialization. Journal of Research on Leadership Education, 5 (14): 6.
 13. *Dzhurinsky, A.N.*, 2015. School policy in Russia and the challenges of a multicultural society. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 186: 811–814.
 14. *Hayhurst, C.* How do teachers make hands-on classes work online? With tech and innovation. Available at: <https://edtechmagazine.com/k12/article/2020/10/how-do-teachers-make-hands-classes-work-online-tech-and-innovation>.

УДК 37:502:504
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-76-82

**Мэй Юйхань,
Кузнецов В.А.,
Согачева А.С.**

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ В КНР

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое воспитание, экологическое мышление, экологическое сознание, экологическая грамотность, экологическая культура, экологические компетенции, экологизация образования.

© Мэй Юйхань, 2021
© Кузнецов В.А., 2021
© Согачева А.С., 2021

Глобализация и ускоренные темпы развития науки и техники, модернизация современного китайского общества обуславливают создание множества принципиально новых подходов к подготовке профессиональных педагогических кадров, которые должны быть готовыми к деятельности по совершенствованию качества обучения и воспитания детей и учащейся молодежи в Китае. Экологическая ситуация в мире и ее обострение в период пандемии коронавирусной инфекции явились очевидными предпосылками для китайского правительства пересмотреть цели и содержание обучения и воспитания с целью формирования личностных и профессиональных качеств будущего гражданина мира и его взаимосвязей с природой и обществом с учетом экосистемного подхода. В связи с этим экологическое воспитание в Китае приобретает все большую значимость, на государственном уровне определяется необходимость ответственного и бережного отношения к природе, что предъявляет особые требования к формированию экологической культуры и соответствующих компетенций у современного человека и специалиста.

Пандемия 2019–2021 гг. с ее вынужденными локдаунами показала реальную степень промышленного загрязнения окружающей среды в городской местности и выявила, насколько чище становится воздух, как только многочисленные фабрики и заводы прекращают свою работу. Председатель Китайского агентства международного сотрудничества Лао Чжаохуэй на конференции ООН по климату COP26, состоявшейся 1–12 ноября 2021 г. в Глазго, заявил, что и в дальнейшем Китай будет неуклонно проводить политику экологического сотрудничества в рамках популярной инициативы «Пояс и

путь», внедрять новые экологические проекты, умножать количество «зеленых» платформ, а также пересматривать систему законодательства в сфере образования с целью приведения его в соответствие с намеченными целями и задачами.

По мнению современных исследователей, китайской цивилизации всегда были присущи глубокие экологические традиции, что подтверждается традиционной китайской философией, выступающей за единение человека с природой (Фу Сяунань, Чжау Хунь, 2019). В образовательно-культурном пространстве педагога данная тенденция проявляется в стремлении к утверждению и приумножению экологоориентированных ценностей, сохранению идеалов философии даосизма, гармонизации и экологической устойчивости (Xiaoxia Chen, 2019).

Методология экологического воспитания и образования была разработана в трудах ряда российских ученых: Б.Т. Лихачева (экология личности и культуры общества) (Лихачев, 2010); С.А. Купцовой (становление экологического мышления студентов) (Купцова, 2007); А.Н. Захлебного и Е.Н. Дзятковской (понятия «экологическая культура», «экологическая тропа», их компоненты и этапы формирования) (Концепция..., 2012). Учеными были сформулированы общие принципы формирования экологической культуры и безопасности в системе образования (Бермус, 2020; Борисенков, Ханьчэн Мэй, 2019; Гукаленко, 2017; Лисниченко, Лисниченко, 2015; Методология научного исследования..., 2016); рассмотрены вопросы подготовки педагогов к осуществлению экологического воспитания в школах и вузах (Андрющенко, 2015; Бессарабова, Фу Ин, 2021; Раднаева, Санжиева, 2020; Хо Сяоюй, [http://edoc.](http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/90416/1/Kho_Syaoyuy.pdf)

bseu.by:8080/bitstream/edoc/90416/1/Kho_Syaoyuy.pdf; Чжоу, Ся, 2006).

Истоки экологического воспитания в Китае были заложены в 1979 г., когда Комитет экологического образования Общества наук об окружающей среде инициировал пилотный проект для средней школы, в рамках которого было предложено ввести курс экологии в начальных и средних классах. В результате пилотирования были получены достаточно серьезные результаты, и с тех пор экологическое воспитание вошло в учебные программы многих учебных заведений Китая, в особенности в образовательные программы и учебники начальной и средней школы (Curdт-Christiansen, 2021), так как обязательным в Китае на сегодняшний день является девятилетнее образование. Тем не менее и многие высшие учебные заведения, в частности Пекинский государственный университет, Университет Циньхуа, Пекинский государственный университет языка и культуры, Шанхайский государственный университет и др. (Chen, 2020), также вводят множество обязательных и факультативных учебных программ и учебных курсов педагогической направленности, которые касаются вопросов экологического воспитания обучающихся. В высшей школе широко апробируются так называемые экологические методы и экологосообразные технологии обучения различным дисциплинам, в том числе с большим объемом онлайн-обучения, когда необходимо преодолевать различные технические дисбалансы и перегрузку обучающихся, связанную с большим массивом изучаемой информации, для того чтобы обеспечить здоровьесберегающий характер обучения (Xiaoyan Zhang, 2020).

Социалистический строй в Китае, как известно, имеет собственную уни-

кальную специфику. То же самое можно сказать и об экологическом образовании и воспитании в КНР, цель которого – приобретение обучающимися общей образованности, экологической грамотности, экологического мышления, экологического сознания и экологической компетентности с учетом актуальных общественных потребностей. Необходимо пояснить, какими особенностями обладает социально-экологическая политика Китая на современном этапе экономического развития страны. После 3-го пленума ЦК КПК 11-го созыва (1978 г.) КНР перешла к разработке централизованной программы экологических реформ. Промышленность Китая до этого момента развивалась чересчур экстенсивно, наблюдалось высокое энергопотребление, что в целом привело к загрязнению воздуха и окружающей среды, опустыниванию, потере ресурсов, утрате биологического разнообразия, сокращению пахотных земель, эрозии почв, дефициту воды, накоплению твердых отходов и бытового мусора, ухудшению здоровья населения. Возникла крайняя необходимость в скорейшем восстановлении экологической среды и поддержании экологической безопасности в контексте концепции устойчивого развития. Именно в Китае был введен термин «красная черта экологии», который означает тот предел, выход за рамки которого повлечет за собой угрозу экологической безопасности и долгосрочному развитию страны (Цинь Тинтин, 20189). Была поставлена стратегическая задача – построить в Китае принципиально новую – экологическую – цивилизацию на основе коэволюции общества и природы, создана государственная система законов по охране окружающей среды (Базовая система Закона..., 2007). По мнению

О.Б. Бальчиндоржиевой, понятие «экологическая цивилизация» («вэньмин») как нельзя более точно соответствует духу китайской культуры, а само понятие состоит из двух иероглифических компонентов, первый из которых означает «культура» («вэнь»), а второй – «свет» («мин»), а также «знание», «осознание» (Бальчиндоржиева, 2017). Экологическая политика Китая внутренне соответствует глобальному нравственному (этическому) посылу, направленному на достижение единства и гармонии человека с природой. В экологическом воспитании и российские, и китайские специалисты видят основу для развития творческой индивидуальности личности (Лапина и др., 2002).

Построение экологической цивилизации в Китае является одним из важнейших приоритетов социального развития и предполагает экологическую модернизацию в рамках процесса урбанизации, реконструкцию сельских территорий, отказ от применения химических удобрений и пестицидов и т.д. В целом же борьба за экологию ведется в направлении уничтожения «трех зол» – загрязнения атмосферы, загрязнения водных источников и загрязнения территорий промышленными и иными отходами. Проведение активной экологической политики (экополитики) тем более важно, так как Китай является третьим по территории и первым по численности населения государством на земле, поэтому успех или неуспех в сфере экологического развития КНР так или иначе касается всех стран мира (Ван Шивэй, Ясовеев, 2016).

Одним из необходимых этапов экологических реформ выступает этико-экологическое воспитание молодого поколения. В свою очередь, этико-экологическое воспитание детей и юно-

шества состоит в экологическом просвещении, росте информированности, формировании планетарного экологического мышления, развитии экологической ответственности, становлении экологической культуры, поощрении «проэкологического» поведения детей, развитии «зеленых» инициатив в процессе учебной деятельности и т.д. (Wanlu Liu, Jin Chen, 2021). Все это в комплексе способно осуществить прорыв в формировании массового экологического сознания населения Китая.

Интенсивное проведение реформ в области экологии в последние два десятилетия принесло ощутимые результаты и способствовало формированию определенных «экологических традиций», в реализации которых участвуют разные слои населения, многие поколения людей, в том числе и дети. Приведем лишь несколько примеров того, как реализуется китайский путь «зеленого развития»:

1. В Китае введены ограничения на использование пластиковых пакетов, что сократило потребление нефти-сырца на 3 млн т ежегодно.

2. Каждый год 12 марта в КНР проводится Праздник посадки деревьев, в котором принимают участие все граждане от 11 до 60 лет. Именно так закладываются традиции семейного воспитания. За последние три десятилетия во время этих праздников было в целом высажено 50 млрд деревьев в качестве фундамента для создания «зеленой Китайской стены» из кустарников, деревьев и трав, которая пересечет 13 провинций Китая.

3. Идея красивого (прекрасного) Китая охватила умы граждан на общенациональном уровне. В рамках создания экологической цивилизации разработано множество экологических проектов как на ближнюю, так и на долгосрочную перспективу. Это различные идеи

«зеленой» энергетики, популяризация экологических ценностей начиная с раннего детского возраста, проектирование экологически чистых городов будущего, создание «аэропортов» для мигрирующих птиц и др.

4. С 2012 г. в Китае действуют «Правила зеленого кредитования», нацеленные на снижение рисков и создание «зеленых» финансовых продуктов, являющихся попыткой регулирующего воздействия на рыночную экономику в целях содействия успеху экологических реформ.

Таким образом, вся обстановка в современном Китае способствует перестройке массового потребительского сознания на экологическое сознание и бережное отношение к богатствам природы.

Современный процесс обучения и воспитания в Китае уже невозможно себе представить без тотальной экологизации образовательной среды. Анализируя опыт Китая и других стран и опираясь на приоритетные направления развития экологического воспитания в России, можно выделить основные задачи вузовской подготовки будущих учителей КНР к экологическому воспитанию:

- знакомство с экономической концепцией устойчивого развития личности, природы и общества, а также с государственными программами экологических реформ в рамках цивилизационного подхода (концепция построения экологической цивилизации), культивирование «китайской мечты» о построении красивого Китая;
- формирование экологической культуры будущих педагогов на основе традиционных этнонациональных идеалов и ценностей, этических норм поведения, этико-экологических установок, постулатов фило-

- софии даосизма (путь – дао), выявление глубинных основ связи экологической политики и идеи гармонизации человека и природы как «единого тела» и т.д.;
- развитие у студентов способности к анализу актуальных проблем окружающей среды на основе метапредметного (междисциплинарного) подхода;
 - целенаправленное формирование социального и эмоционального интеллекта, познавательных и творческих способностей обучающихся;
 - повышение у студентов мотивации общественно полезной деятельности, направленной на охрану окружающей среды;
 - психолого-педагогическое сопровождение экологического воспитания в условиях общего и высшего образования;
 - экологическое просвещение населения.

Каким образом строится система экологического образования и воспитания в китайском обществе? В начальных классах и в первые три года в средней школе проводятся уроки экологии, которые могут быть как обязательными (в рамках учебного расписания), так и факультативными – во внеурочное время. Параллельно экологическое воспитание осуществляется в процессе изучения школьниками предметов естественнонаучного цикла, главным образом естествознания на уровне начальной школы, а также биологии, географии, физики – на этапе средней школы. Экологические знания формируются на междисциплинарной основе. В начальной школе происходит становление системы первичных знаний об окружающем мире, а позднее, в процессе предметного обучения в средней школе, учащиеся овладевают экологическими компетенциями и навы-

ками охраны окружающей среды, в том числе в наглядной форме в процессе лабораторных и практических занятий. Ведущий термин в экологической подготовке китайских школьников – «устойчивое зеленое развитие». Разработано законодательство об экологическом образовании (Ма Синь, 2017).

Экологическое воспитание реализуется во взаимодействии образовательных организаций, органов государственной власти и местных сообществ. В воспитательном процессе принимают участие учителя и руководители образовательных учреждений. Ежедневно часть занятий у школьников проходит в непосредственном контакте с природой.

Действенными результатами экологической подготовки в системе педагогического образования в Китае являются:

- создание многоуровневой системы высшего экологического образования в рамках структуры «бакалавриат – магистратура – доктор (PHD)», основанной на принципах преемственности образовательных программ и непрерывности образования;
- теоретическое обоснование и методическое обеспечение существующих моделей экологического образования на основе междисциплинарного подхода;
- последовательное проведение принципа экологизации традиционных (классических) общеобразовательных дисциплин;
- развитие экологических компетенций и общекультурной грамотности будущих учителей в процессе изучения специальных дисциплин;
- формирование экологического сознания и экологического мышления обучающихся в процессе научно-исследовательской деятельности

и реализации проектных методик обучения.

Подводя итоги, следует отметить, что в Китае экологическая культура органична и функциональна, так как экологизация заложена в основу современной государственной политики страны. Правительство Китая проделало и продолжает вести серьезную работу в сфере подготовки будущих педагогов к осуществлению экологического образования и воспитанию экологически грамотной и компетентной китайской нации. При этом вопросы подготовки педагогических кадров, специализирующихся в области экологического образования и воспитания, сегодня продолжают оставаться одними из наиболее важных для изучения и исследования.

Литература

1. Андрющенко А.И. Экологическое образование в школах Китая // Цивилизация знаний: Российские реалии: материалы 15-й Международной науч. конф. М.: Российский новый ун-т, 2015. С. 18–20.
2. Базовая система Закона Китая о защите окружающей среды / Хань Гуан [и др.]. Пекин: Юридическое издательство, 2007. (На кит. яз.)
3. Бальчиндоржueva О.Б. Экологическая цивилизация Китая: проблемы и перспективы развития // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Философия. 2017. Вып. 2. С. 81–85.
4. Бермус А.Г. Практическая педагогика: учеб. пособие. М.: ЮРАЙТ, 2020.
5. Бессарабова И.С., Фу Ин. Цели экологического воспитания в современной школе КНР // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 3. С. 57–62.
6. Борисенков В.П., Ханьчэн Мэй. Россия – Китай: тенденции развития образования в XXI веке. Сравнительный анализ. М.: Наука, 2019.
7. Ван Шивэй, Ясоеев М.Г. Экологическая политика Китая // Экологический вестник. 2016. № 1. С. 15–19.
8. Гукаленко О.В. Безопасность детей и молодежи в поликультурном пространстве России. М.: МАКС Пресс, 2017.
9. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) / А.Н. Захлебный [и др.] // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. № 2. С. 4–15.
10. Купцова С.А. Дидактическая модель развития экологической культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки в вузе (на примере изучения курса «Психология»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. В. Новгород, 2007.
11. Лапина З.Г., Чжоу Хун, Шилин К.И. Экологическое воспитание – творческая индивидуальность будущего. М.: Нефть и газ, 2002.
12. Лисниченко В.В., Лисниченко Н.Б. Основы педагогической экологии: учеб.-метод. пособие. Северодвинск: Северный (Арктический) фед. ун-т: ИСМАРТ, 2015.
13. Лихачев Б.Т. Педагогика: курс лекций. М.: ВЛАДОС, 2010.
14. Ма Синь. Законодательство об экологическом образовании в Китае // Право и государство. 2017. № 10. С. 83–89.
15. Методология научного исследования в педагогике / В.В. Сериков [и др.]. М.: Планета, 2016.
16. Раднаева В.Ю., Санжиева Е.Г. Экологическая культура в образовании современного Китая // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. 2020. № 4. С. 63–68.
17. Фу Сюйнань, Чжау Хунь. Традиции китайской экологической культуры и воспитание экогражданства // Век глобализации. 2019. № 3. С. 123–129.
18. Хо Сяоюй. Этнопедагогические традиции экологического воспитания в китайских и белорусских семьях. URL: http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/90416/1/Kho_Syaoyuy.pdf.
19. Цинь Тинтин. Экологическая политика как фактор укрепления национальной безопасности КНР: автореф. дис. ... канд. полит. наук. Владивосток, 2018.
20. Чжоу В., Ся Ф. Необходимость повышения роли экологического образования в системе этического образования высшей школы // Аньхойский вестник сельскохозяйственных наук. 2006. № 34. С. 3843–3845. (На кит. яз.)
21. Chen, J., 2020. Environmental education, knowledge and awareness in China: A case of Xiamen University students. *ASIANetwork Exchange: A Journal for Asian Studies in the Liberal Arts*, 27 (1): 54–72.
22. Curdt-Christiansen, X.L., 2021. Environmental literacy: raising awareness through Chinese primary education textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 34 (2): 147–162.
23. Wanlu Liu and Jin Chen, 2021. Green spaces in Chinese schools enhance children's environmental attitudes and pro-environmental behavior. *Children, Youth and Environments*, 31 (1): 55–87.
24. Xiaoxia Chen, 2019. Harmonizing ecological sustainability and higher education development: Wisdom from Chinese ancient education philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 51 (11): 1080–1090.
25. Xiaoyan Zhang, 2020. Exploration of the ecological teaching strategy for the Chinese language in the

teaching environment of Internet cloud platform. *Journal of Physics: Conference Series*, 1574 (1): 012039.

Reference

1. *Andryushchenko, A.I.*, 2015. Environmental education in schools of China. In: *Civilization of knowledge: Russian realities: Proceedings of the 15th International Scientific Conference* (pp. 18–20). Moscow: Russian New University. (Rus)
2. *Han Guan et al.*, 2007. *The basic system of the Law of China on environmental protection*. Beijing: Law publishing house. (Chin)
3. *Balchindorzhieva, O.B.*, 2017. Ecological civilization in China: problems and prospects. *Bulletin of Buryat State University. Series: Philosophy*, 2: 81–85. (Rus)
4. *Bermus, A.G.*, 2020. *Practical pedagogy: teaching manual*. Moscow: Yurait. (Rus)
5. *Bessarabova, I.S. and Fu In*, 2021. The goals of environmental education in the modern school of the People's Republic of China. *Bulletin of Volgograd State Pedagogical University*, 3: 57–62. (Rus)
6. *Borisenkov, V.P. and Hancheng Mei*, 2019. *Russia – China: Trends in the development of education in the XXI century. Comparative analysis*. Moscow: Nauka. (Rus)
7. *Wang Shiwei and M.G. Yasoveev*, 2016. China's environmental policy. *Ecological Bulletin*, 1: 15–19. (Rus)
8. *Gukalenko, O.V.*, 2017. *Safety of children and youth in the multicultural space of Russia*. Moscow: MAKS Press. (Rus)
9. *Zakhlebny A.N. et al.*, 2012. The concept of general environmental education in terms of sustainable development (2010). *Environmental education: before school, at school, outside school*, 2: 4–15. (Rus)
10. *Kuptsova, S.A.*, 2007. Didactic model for development of ecological culture of students in the process of humanitarian training at the university (case study of the course "Psychology"): abstract of Candidate's thesis in Pedagogical Sciences. Velikiy Novgorod. (Rus)
11. *Lapina, Z.G., Zhou Hong and K.I. Shilin*, 2002. *Ecological education – creative individuality of the future*. Moscow: Neft i gaz. (Rus)
12. *Lisnichenko, V.V. and N.B. Lisnichenko*, 2015. *Fundamentals of pedagogical ecology: teaching manual*. Severodvinsk: Northern (Arctic) Federal University: ISMART. (Rus)
13. *Likhachev, B.T.*, 2010. *Pedagogy: a course of lectures*. Moscow: VLADOS. (Rus)
14. *Ma Xin*, 2017. Legislation on environmental education in China. *Law and the State*, 10: 83–89. (Rus)
15. *Serikov, V.V. et al.*, 2016. *Methodology of scientific research in pedagogy*. Moscow: Planeta. (Rus)
16. *Radnaeva, V.Yu. and E.G. Sanzhieva*, 2020. Ecological culture in the education of modern China. *Bulletin of East Siberian State Institute of Culture*, 4: 63–68. (Rus)
17. *Fu Xunan and Zhau Hun*, 2019. Traditions of Chinese ecological culture and education of eco-citizenship. *The Age of Globalization*, 3: 123–129. (Rus)
18. *Ho Xiaoyu*. Ethnopedagogical traditions of ecological education in Chinese and Belarusian families. Available at: http://edoc.bseu.by:8080/bitstream/edoc/90416/1/Kho_Syaoyuy.pdf. (Rus)
19. *Qin Tingting*, 2018. Environmental policy as a factor of strengthening the national security of the People's Republic of China: abstract of Candidate's thesis in Political Sciences. Vladivostok. (Rus)
20. *Zhou V. and F. Xia*, 2006. The need to increase the role of environmental education in the system of ethical higher school education. *Anhui Bulletin of Agricultural Sciences*, 34: 3843–3845. (Chin)
21. *Chen, J.*, 2020. Environmental education, knowledge and awareness in China: A case of Xiamen University students. *ASIANetwork Exchange: A Journal for Asian Studies in the Liberal Arts*, 27 (1): 54–72.
22. *Curdt-Christiansen, X.L.*, 2021. Environmental literacy: raising awareness through Chinese primary education textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 34 (2): 147–162.
23. *Wanlu Liu and Jin Chen*, 2021. Green spaces in Chinese schools enhance children's environmental attitudes and pro-environmental behavior. *Children, Youth and Environments*, 31 (1): 55–87.
24. *Xiaoxia Chen*, 2019. Harmonizing ecological sustainability and higher education development: Wisdom from Chinese ancient education philosophy. *Educational Philosophy and Theory*, 51 (11): 1080–1090.
25. *Xiaoyan Zhang*, 2020. Exploration of the ecological teaching strategy for the Chinese language in the teaching environment of Internet cloud platform. *Journal of Physics: Conference Series*, 1574 (1): 012039.

УДК 37.036(476)
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-83-90

Ушанева Ю.С.

РУССКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ТРАДИЦИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕНДЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Ключевые слова: русская академическая школа, методика обучения изобразительному искусству, геометральный метод, копировальный метод.

Русская академическая традиция является уникальным культурным феноменом, возникшим в результате многолетнего труда художников-педагогов, а также теоретиков изобразительного искусства в процессе развития светской государственности и социокультурных трансформаций общества за несколько столетий. В начале XXI в., как и многие культурные ценности, эта система испытывает на себе влияние стремительно развивающегося технического прогресса и новых культурных и социальных вызовов. От того, насколько готова академическая традиция реагировать на данные вызовы, зависит ее жизнеспособность и актуальность для современного человека.

Сегодня все больше и больше студентов высших художественных учебных заведений начинает задумываться о том, насколько система, по которой они проходят обучение, позволит им быть конкурентоспособными в быстро меняющемся мире. Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо рассмотреть русскую академическую традицию как своеобразный художественный феномен, определить ее особенности и основные опорные точки в ее концепции, а также проанализировать те ее свойства, которые отвечают за ее способность меняться и отвечать современным реалиям.

Конечно, в данном контексте необходимо рассмотреть основные тренды мирового художественного образования, понять, куда движется социум, какие идеи и средства их реализации доступны современному человеку в контексте мировой художественной культуры. Актуальность данной статьи объясняется острой необходимостью изучения и анализа подобных тенденций для соответствующей реакции конкретных образовательных

институтов и сохранения мирового художественного наследия, к которому относится русская академическая художественная традиция.

Для этого необходимо рассмотреть основные специфические особенности высшей русской художественной школы, являющиеся отражением множества факторов, воздействовавших на нее, а именно исторических, социогуманитарных, экономических, культурологических, политических и т.д.

Чтобы понять данную специфику, необходимо кратко рассмотреть историю становления российского академического художественного образования. Этот процесс напрямую связан с историческими процессами, а именно с усилением роли светской культуры и соответствующего вкуса и потребностей российского общества в XVIII в. Колоссальные преобразования в области науки, экономики, государственного устройства, происходившие во время правления российского императора Петра I, заложили те научные, светские основы образования, которые являются приоритетными до сих пор. Однако даже этих преобразований оказалось на тот момент недостаточно, и Академия художеств была учреждена решением Сената 6 ноября 1757 г. – во время правления императрицы Елизаветы Петровны – в Петербурге по инициативе великого русского ученого и известного просветителя того времени М.В. Ломоносова.

Примечателен тот факт, что это событие в России произошло раньше, чем в Англии, где «Речи» сэра Джошуа Рейнолдса четко обозначили задачи академии (Elkins, 2001, р. 36). Это говорит о высокой степени заинтересованности государства в переосмыслении мирового наследия в области художественной методической традиции

и создании целого штата художников, скульпторов, декораторов, специалистов в области декоративно-прикладного искусства, а также архитектуры. Предпосылки для создания такой ситуации были заложены еще отцом Петра I Алексеем Михайловичем, который провел большую работу по привлечению в Россию иностранных специалистов в области изобразительного искусства, архитектуры и ювелирного дела. До этого изобразительное искусство России было максимально пропитано религиозным духом и связано с канонической традицией, которая была связана, с одной стороны, с художественным наследием Византии, а с другой – с ремесленническими традициями и технологиями, распространенными в том или ином регионе. Этим объясняется потребность в научном подходе к искусству, предполагающем знание законов реалистичного изображения.

Итак, академические традиции в изобразительном искусстве изначально базировались на научных основах, и распространение подобного подхода к изобразительному искусству и его методике связано в первую очередь со становлением научного знания и наличием государственной поддержки в этой области.

С открытием академий художеств в европейских странах начинает формироваться принципиально новый подход к методике обучения, в основе которого лежит научное знание и обоснование законов изобразительной грамоты с точки зрения научных достижений эпохи. Данный опыт систематизируется и накапливается в учебных заведениях академического характера, формируя высокий стандарт профессионального искусства, что приводит к усилению разрыва между традиционными формами на-

ционального искусства, пропитанного религиозным каноном, и светским направлением.

Большое значение в формировании такой направленности искусства играют эстетические ожидания общества: усиливается потребность в реалистическом отражении явлений природы, доходящем иногда до натурализма. Научное знание, необходимое для работы в академической традиции, становится обязательным условием и служит для создания реалистичной иллюзии на плоскости листа. Со временем наука начинает формировать саму методику обучения. Разрабатываются новые технологии и наглядные пособия. К таковым относится геометрический метод обучения изобразительному искусству, пришедший на смену копировальному, особенно распространенному в академии. Можно долго спорить о достоинствах и недостатках данных методик, тем не менее нельзя не отметить, что они сформированы под влиянием научного знания того времени, и многое из того, что они могли предложить, эффективно работает в системе художественного образования до сих пор.

Рассмотрим копировальный метод. Его основу составляет копирование произведений изобразительного искусства, в основном скульптуры и слепков античных авторов. В процессе формирования и развития данной методики были разработаны наглядные пособия, но преподаватели использовали их в основном не по назначению, давая своим подопечным просто для копирования. Конечно, данный метод не ставил обучение рисунку на научную основу, так как не формировал у учащихся цельного механизма восприятия формы в пространстве и умения анализировать конструкцию, но в то же время закреплял и развивал на-

выки моторики и чувство стиля мастеров прошлых лет.

Геометрический метод возник как оппозиция данному подходу и основывался на том, что учащийся формировал навыки восприятия формы в пространстве посредством упрощения сложных объемов. Примечательно, что данная методика возникла в XIX в. примерно в одно и то же время в Европе и России, причем российский разработчик данного метода Сапожников представил ее на несколько лет раньше европейских коллег. То есть в XIX в. методика обучения изобразительному искусству в России и Европе развивалась примерно в одинаковом направлении. Так, братья Дюпюи, готовившие ремесленников в области мебельного дела, разработали методику, по которой вначале надо изучить перспективное построение простых форм – куба, шара, пирамиды и т.д. Для этого они создали набор моделей из дерева, которые рисовали учащиеся непосредственно с натуры в разных ракурсных ситуациях. Также были разработаны и другие модели, иллюстрирующие распределение светотени и более сложные формы, состоящие из простых.

Если рассматривать этот процесс с точки зрения дидактики, копировальный метод обеспечивал посредством упражнения и повторения формирование глазомера, моторики, способности воспринимать художественный язык произведения, его изобразительные средства, что приводило к формированию высокой культуры исполнения, но не обеспечивало формирования навыков восприятия формы и передачи ее конструкции в изображении. Геометрический метод с точки зрения дидактики позволил научно проиллюстрировать специфику формообразования и поставил использование знаний о перспективе на качественно но-

вый уровень. При этом и тот и другой подход были тесно связаны с методом наглядности, на важность которого обращал внимание еще Коменский, называя его важнейшим в дидактике.

Это говорит о том, что академическое обучение изобразительному искусству в Европе и России базируется на научном знании, связанном с процессом изображения, а именно на знании различных систем построения перспективы, законов оптики в области цвета, анатомии и ее пластических особенностей, а также на определенной последовательности подачи материала, использовании научно обоснованных средств обучения и механизмов организации работы, которые в полной степени отвечают современным требованиям в области дидактики.

Следует отметить, что на протяжении тысячелетий знания об анатомии и конструкции формы, а также перспективе играли важную роль в обучении художников, что подтверждают исследования искусства, литературы и археологии Античности. Так, на дверях Сикионской школы, развитие которой пришлось на 300-е гг. до н.э., был выбит лозунг: «Не знающим геометрии вход воспрещен».

Искусство всегда было связано с развитием науки. Это видно на примере не только европейской художественной традиции, но и восточной, где, несмотря на явно декоративный подход к изображению и пространству, уже в Средние века, в период максимального расцвета арабской культуры, ведутся работы в области оптики, а ученые, в том числе египетский исследователь аль-Хайсам (Ibn al-Haytham, 1989), пишут исследования, посвященные связи мозга и зрения, в которых раскрывают разницу между восприятием и знанием. Подобные исследо-

вания предвосхищают на более чем 12 веков исследования в области психологии восприятия, его константности и визуального мышления. В целом период Средневековья, ознаменовавшийся в арабском мире небывалым подъемом науки, оказал большое влияние на развитие европейского искусства (Frankopan, 2015, p. 143).

Однако, несмотря на новизну и революционность подхода, геометрический метод подвергся критике, так как, по мнению многих художников и преподавателей, не способствовал развитию воображения, фантазии и творческих способностей. «В современном варианте этот метод заключается в побуждении юных художников думать о модели или о свободно созданной композиции как о конфигурации масс, планов, направлений. И в этом случае интерес сосредоточен на технико-геометрических качествах» (Арнхейм, 2012, с. 377).

Дальше в этом отношении пошел Сапожников, который также применял принцип деления сложной формы на более простые объемы и использовал модели, но его учащиеся рисовали непосредственно с натуры, рядом с которой стояла модель головы, выполненная из проволоки, где контуром были обозначены плоскости формы. Наклоняя данную проволочную модель, Сапожников добивался наглядной иллюстрации изменения восприятия сложной формы в пространстве. В этом состояло основное преимущество применения геометрического метода Сапожникова относительно методики Дююи: при таком подходе студент учился анализировать живую форму, развивал наблюдательность. В дальнейшем этот подход лег в основу академического подхода к рисунку в российской художественной традиции и был воспринят основными художе-

ственными школами России. Так шаг за шагом, постепенно развивались и обогащались научные подходы к методике обучения изобразительному искусству.

Чуть позже появляется и оформляется в Академии и методика Чистякова, которая приведет к появлению таких выдающихся художников эпохи, как И. Репин, В. Серов и др. Ее суть состояла в том, что геометральный метод работы с живой моделью начал восприниматься как одно из средств передачи художественного образа, т.е. был направлен на то, чтобы изображаемая форма имела максимально точно выраженные визуальные характеристики, порождающие определенные ассоциации и участвующие тем самым в раскрытии сущности изображаемого. Советское искусство во многом расширило данную методику, уделяя большое внимание академическому рисунку как важнейшей дисциплине, позволяющей формировать у учащихся способность анализировать сложную форму в пространстве и использовать ее как средство передачи выразительных характеристик эмоционального содержания художественного образа. Так сформировалась высокая культура работы с натурным материалом, а обращение к природе стало основным в процесс подготовки художника-профессионала.

Тут следует отметить, что советское искусство было направленно на традиционные художественные ценности и было тесно связано с предметным изображением и поиском выразительного решения натурального материала.

Так возник важнейший культурный феномен – русская академическая художественная традиция. «Академическая художественная школа – особое достояние российской культуры. В истории искусства последних двух столетий практически нет известных

художников, не прошедших профессионального обучения» (Гавриляченко, 2003, с. 3). Ее сохранение и развитие является на сегодняшний день основным приоритетным направлением в деятельности классических художественных вузов и основных профильных школ. Тем не менее есть одно противоречие, которое все больше и больше обращает на себя внимание методологов в области изобразительного искусства, а именно насколько подобная методика отвечает современным реалиям и требованиям, предъявляемым к системе художественного образования в России и мире.

Для этого рассмотрим современные тренды в области подготовки специалистов художественного профиля. Во-первых, это развитие цифровых технологий в области анимации, печати, визуальных медиатехнологий и т.д.; во-вторых, развитие таких направлений художественной деятельности, как сайнс-арт и т.п.; в-третьих, возникновение новых форм и способов подачи художественного произведения (инсталляции, перформансы и т.д.); в-четвертых, большой запрос в области современного дизайна пространства, его коммуникативных форм; в-пятых, это два противоположных направления, одно из которых связано с развитием современных нанотехнологий, а другое олицетворяет экодход и минималистическое использование техногенных материалов и технологий.

Несомненно, этот список может быть продолжен в зависимости от региональных запросов того или иного экономического, социального или культурного сегмента. Кроме этого, на развитие искусства сегодня как никогда стала влиять наука о человеке. «Сейчас наука о психике достигла уровня, позволяющего ей присоединиться к диалогу искусства и науки и

вдохнуть в него новую жизнь, вновь сосредоточившись на зрителе» (Kandel, 2012, p. 16). В целом можно отметить, что сегодня искусство испытывает на себе воздействие динамики стремительно меняющихся технологий, а это неизменно влечет за собой появление новых материалов, способов подачи произведения и, в свою очередь, порождает необходимость в совершенствовании современных методик обучения изобразительному искусству. К последним относятся такие методы обучения, которые направлены на раскрытие в первую очередь свойств материала под воздействием на них определенных сил.

Такой подход, по признанию многих специалистов, позволяет студентам вести экспериментальную работу по поиску новых средств выразительности, что расширит их возможности по реализации образно-выразительной концепции художественного произведения. Так, основываясь на формальных аспектах, можно значительно повысить выразительность произведения (Gregory, 2009, p. 24).

Еще одной задачей, определяющей современные тренды в художественном образовании, является его ориентация на рынок произведений изобразительного искусства и основного заказчика. Плановая экономика, которая позволяла художнику работать внутри системы и выполнять конкретный заказ государства, не заботясь о рынках сбыта, ушла в прошлое. На замену ей пришли рыночные отношения. Теперь художник является производителем идей, которые должны найти свое воплощение в различных сферах, в первую очередь в сфере производства. К ней относятся промышленный дизайн, декор, дизайн одежды, массмедиа-технологии. «Искусство ради искусства», к которому

относятся традиционные виды станковых форм живописи, графики и декоративно-прикладного искусства, сместилось в довольно узкую область частного арт-рынка, контролируемого арт-менеджерами и частными художественными галереями, которые во многом определяют вкусовые предпочтения заказчика.

В данных реалиях перед традиционной методикой обучения изобразительному искусству, каковой является русская академическая традиция, встает вопрос о том, что она может предложить современному художнику в той или иной области.

Сейчас существует множество экспериментальных и научных исследований, подтверждающих высокую эффективность русской академической системы обучения применительно к формированию у студентов навыков работы в уникальных техниках. К таковым относятся традиционные технологии, исчезновение которых, несомненно, прервет не одну художественную традицию, что станет огромной потерей для всей художественной культуры человечества.

Но самым главным достоянием русской академической системы является ее способность формировать культуру визуального и пространственного восприятия человека в процессе художественной деятельности, основываясь на врожденных функциях зрения. «Без врожденных универсальных правил работы зрения ребенок не смог бы заново изобрести зрение и никогда не научился бы видеть. Эти правила позволяют нам конструировать детализированные, прекрасные и полезные миры зрительного восприятия» (Hoffman, 1998, p. 10). Так, например, студент, привыкший работать с объемом и наблюдать его развитие в пространстве, лучше чувствует выра-

зительность силуэта, что является важнейшим в области дизайна одежды, скульптуры, живописи, архитектуры и других видов пластических искусств. «Так как целью создания творческого произведения в области изобразительного искусства является реализация эмоциональной составляющей художественного образа при помощи доступных художнику изобразительных средств, то развитие профессионального мышления тесно связано с умением воспринимать и реализовывать художественный образ» (Ушанева, 2013, с. 730). То же самое можно сказать и о чувстве цвета. Кроме этого, постоянная работа с художественными материалами влияет на развитие моторики, способствует формированию связей руки и глаза, что является основой для художественно-образного мышления, отличающего профессионального художника.

Интересен в этом аспекте характер проявления творческой воли рисующего. Как показывают современные исследования, «решения принимает не какой-то отдельный участок мозга, а целая система участков, накладывающих те или иные ограничения, которые и определяют наш окончательный выбор. Но мы едва осознаем все эти ограничения. Нам кажется, что мы полностью контролируем свои действия. Это последняя иллюзия нашего мозга: он скрывает все наши связи с материальным миром и социальной средой и создает у нас ощущение собственного независимого “я”...» (Frith, 2007, р. 60). С этим фактом связана несомненная разница восприятия даже при работе в одной системе, что обезопасит студента от потери своего уникального стиля при работе в академическом ключе.

Именно поэтому в большинстве ведущих вузов страны в области ди-

зайна, архитектуры и искусств в обязательном порядке в течение всего цикла обучения преподаются такие дисциплины, как академическая живопись и рисунок, который также может быть техническим, архитектурным, анатомическим и т.д. Это говорит о том, что русская академическая система обучения может предоставить уникальный опыт подготовки высококвалифицированных специалистов в области изобразительного искусства и архитектуры и ее достижения должны применяться в процессе подготовки специалистов в данных областях.

Таким образом, основной задачей академической традиции обучения на сегодняшний момент является переосмысление современных трендов и поиск того уникального методического содержания, которое будет обогащать художественное образование независимо от того, в какой стране идет подготовка специалиста, и его специализации.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Архитектура-С, 2012.
2. Гавриляченко С.А. Учебный рисунок. М.: Искусство, 2003.
3. Ушанева Ю.С. Развитие профессиональных аспектов мышления художников-педагогов // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2013. № 8. С. 71–77.
4. Elkins, J., 2001. Why art cannot be taught. A handbook for art students. Champaign, IL: University of Illinois Press.
5. Frankopan, P., 2015. The Silk Roads: a new history of the world. N.Y.: Vintage Books.
6. Frith, C., 2007. Making up the brain creates our mental world. Oxford: Blackwell Publishing.
7. Hoffman, D.D., 1998. Visual intelligence: how we create what we see. N.Y.: W.W. Norton.
8. Ibn al-Haythan, 1989. Optics. London: The Warburg Institute University of London.
9. Gregory, R., 2009. Seeing through illusions. N.Y.: Oxford University Press.
10. Kandel, E.R., 2012. The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present. N.Y.: Random House.

Reference

1. *Arnheim, R.*, 2012. Art and visual perception. Moscow: Architecture-S. (Rus)
2. *Gavrilyachenko, S.A.*, 2003. Educational drawing. Moscow: Art. (Rus)
3. *Ushaneva, Yu.S.*, 2013. Development professional aspects of thinking of artists-teachers. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 8: 71–77. (Rus)
4. *Elkins, J.*, 2001. Why art cannot be taught. A handbook for art students. Champaign, IL: University of Illinois Press.
5. *Frankopan, P.*, 2015. The Silk Roads: a new history of the world. N.Y.: Vintage Books.
6. *Frith, C.*, 2007. Making up the brain creates our mental world. Oxford: Blackwell Publishing.
7. *Hoffman, D.D.*, 1998. Visual intelligence: how we create what we see. N.Y.: W.W. Norton.
8. *Ibn al-Haythan*, 1989. Optics. London: The Warburg Institute University of London.
9. *Gregory, R.*, 2009. Seeing through illusions. N.Y.: Oxford University Press.
10. *Kandel, E.R.*, 2012. The age of insight: The quest to understand the unconscious in art, mind, and brain, from Vienna 1900 to the present. N.Y.: Random House.

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ,
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ,
ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ**

- **Рыбчинский В.П., Сериков Г.В.** Особенности проявления ПТСР у спортсменов, участвующих в боях без правил (ММА)

УДК 373

DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-93-98

**Рыбчинский В.П.,
Сериков Г.В.**

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПТСР У СПОРТСМЕНОВ, УЧАСТВУЮЩИХ В БОЯХ БЕЗ ПРАВИЛ (ММА)

Ключевые слова: спортсмены, бои без правил (ММА), посттравматические стрессовые расстройства, диагностика, особенности проявления.

В настоящее время все большую популярность набирают бои без правил (ММА). Спортсменов привлекает максимальная приближенность к реальной ситуации взаимодействия с противником, возможность применения всего арсенала бойцовских навыков, обретение желанного имиджа и статуса, высокий заработок в случае успеха, поддержка заинтересованных структур и болельщиков. Проблема возрождения такого рода боев, зародившихся еще в древности и ставших популярными с начала 1990-х гг., мотивация тех, кто участвует и наблюдает за ними, – предмет журналистских статей, культурологического и социологического анализа (Семенов, <https://www.litres.ru/eduard-semenov/boi-bez-pravil-38007584/>; Gong, 2015).

В то же время экстремальные виды спорта с большой вероятностью чреватые не только физическими, но и стрессовыми переживаниями, психологическими травмами. Психологическая коррекция подобного рода травм рассматривается во многих исследованиях. Выявлены и достаточно подробно описаны особенности травматического переживания в зависимости от его силы, индивидуальных личностных особенностей человека, его чувствительности/толерантности к стрессовому воздействию, способности к восстановлению и многое другое (Блинов, 2014; Дымова и др., 2015; Spirada et al., 2016).

Несмотря на успехи, достигнутые в теоретическом осмыслении и анализе сложных механизмов возникновения, протекания посттравматических стрессовых расстройств (ПТСР), их лечения, во многих работах констатируется, что ученые-исследователи и психологи-практики еще далеки до сколько-нибудь полного понимания данного феномена. Продолжается поиск выбора

способов обращения с ним, объективной оценки эффективности различных средств психотерапевтического воздействия, решения возникающих в связи с психологической травмой социальных проблем (Тарабрина, 2003; Bradley et al., 2006; Brevina, Holmes, 2003).

Одной из важных задач работы специалиста в области психического здоровья, работающего со спортсменами-экстремалами, является своевременная и точная диагностика степени выраженности у них ПТСР. Она позволяет эффективно оказывать психологическую помощь по преодолению последствий данного серьезного расстройства, подбирать в каждом конкретном случае в зависимости от выраженности его показателей наиболее действенные, позволяющие избежать ретравматизации методы коррекции, с тем, чтобы обеспечить скорейшую психологическую реабилитацию и социальную реадaptацию (Пястолова, 2020; Fink, 2010; Martin et al., 2016). Несмотря на важность исследований ПТСР у спортсменов-экстремалов, таких работ на настоящее время, на наш взгляд, недостаточно.

Задача эмпирического исследования: выявить особенности выраженности ПТСР у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА, по сравнению со спортсменами, обучающимися боям без правил, но не принимающими в них участия.

Предмет исследования: ПТСР у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА.

В исследовании были использованы следующие методики:

1. «Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (гражданский вариант)» (автор Н.В. Тарабрина).

2. Опросник «Диагностика состояния агрессии и враждебности» (А. Басс, А. Дарки).

3. Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко).

Объект исследования:

1. Экспериментальная группа: спортсмены, принимающие участие в соревнованиях ММА (36 человек), в возрасте от 20 до 36 лет, стаж регулярных тренировок 5–8 лет.

2. Контрольная группа: спортсмены, регулярно посещающие тренировки боев без правил (36 человек), в возрасте от 18 до 20 лет, не принимающие участия в соревнованиях ММА.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что показатели уровня выраженности посттравматических стрессовых реакций будут значимо отличаться у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА, по сравнению со спортсменами, не принимающими в них участия.

Первым шагом нашей экспериментальной работы было проведение тестирования по выявлению наличия ПТСР у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА. Тестирование проводилось в постсоревновательный период.

По результатам тестирования по методике «Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (гражданский вариант)» среднестатистический показатель уровня ПТСР составил:

– в экспериментальной группе – 125,78 балла;

– в контрольной группе – 86,42 балла.

У большинства спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА, показатели уровня выраженности ПТСР средние и выше средних. У большинства спортсменов, не принимавших участие в соревнованиях ММА, эти показатели низкие и ниже среднего. Мы полагаем, что можно говорить о большом риске возникнове-

ния ПТСР у большинства спортсменов первой группы и хорошей адаптации у спортсменов второй группы.

В выборке спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА, у восьмерых испытуемых отмечается высокий уровень выраженности посттравматических стрессовых реакций. Это может говорить о нарушении адаптации и присутствии ПТСР.

Следующим шагом нашего исследования было выявление таких проявлений личностных характеристик, как агрессивность и враждебность у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА. Анализ результатов тестирования по методике «Диагностика состояния агрессии и враждебности» А. Басса и А. Дарки приведен в табл. 1.

У большинства спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА, показатели уровня проявления агрессивности и враждебности выше нормы, также у них отмечаются завышения и по другим шкалам методики («Вербальная агрессия», «Косвенная агрессия», «Раздражение»), что характерно для симптоматики ПТСР. Они часто выражают вербальную агрессию, когда не одобряют чье-то поведение;

не соглашаются с людьми, прибегая при этом к «сильным выражениям»; повышают в спорах голос. Высокий уровень косвенной агрессии проявляется в сплетнях и разговорах о людях, которые им не нравятся. Иногда раздражение так велико, что субъект может бросать первые попавшиеся под руки предметы в своего собеседника. Такое поведение – стремление использовать силовое давление при достижении любых своих целей – типично для симптоматики ПТСР. Высокий уровень раздражения в основном проявляется, судя по ответам на вопросы методики, эмоцией ярости при малейшем поводе, что тоже характерно для этого расстройства.

Заключительным шагом нашего эмпирического исследования была диагностика синдрома эмоционального выгорания у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА. Результаты тестирования по методике «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) приведен в табл. 2.

Результаты показали, что у 16 спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА, показатель выраженности симптома «переживание

Таблица 1

Среднестатистический показатель уровня проявления агрессивности и враждебности у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА

Группа	Шкала								Индекс	
	физическая агрессия	косвенная агрессия	раздражение	негативизм	обида	подозрительность	вербальная агрессия	угрызения совести, чувство вины	агрессия	враждебность
Экспериментальная	7,2	6,5	7,9	3,4	5,1	8,8	10,1	5,9	23,7	14,3
Контрольная	5,5	4,3	5,6	3,0	3,9	5,2	7,7	4,7	18,1	8,6

Таблица 2

Среднестатистический показатель уровня эмоционального выгорания у спортсменов, принимающих участие в соревнованиях ММА (в баллах)

Группа	Фазы развития стрессового состояния														
	напряжение					резистенция					истощение				
	переживание психотравмирующих обстоятельств	неудовлетворенность собой	«загнанность в клетку»	тревога и депрессия	показатель сформированности фазы	неадекватное эмоциональное избирательное реагирование	эмоционально-направленная дезориентация	расширение сферы экономии эмоций	редукция профессиональных обязанностей	показатель сформированности фазы	эмоциональный дефицит	эмоциональная отстраненность	личностная отстраненность (деперсонализация)	психосоматические и психогетативные нарушения	показатель сформированности фазы
Экспериментальная	19,2	14,3	12,6	13,3	59,4	13,7	11,6	11,0	10,2	46,5	11,9	11,3	11,6	11,2	46,0
Контрольная	6,3	6,1	6,1	7,0	25,5	6,1	6,1	7,0	6,1	25,3	5,6	5,3	6,1	6,1	23,1

психотравмирующих обстоятельств» по фазе «напряжение» выше 20 баллов. Симптомы с такими показателями относятся к доминирующим в фазе или во всем синдроме эмоционального выгорания, что свидетельствует о том, что в профессиональной деятельности субъекта присутствует трудноустраняемый психотравмирующий фактор.

В целом можно отметить, что фаза «напряжение» у этих испытуемых сформировалась. У 10 спортсменов экспериментальной группы показатель выраженности данного симптома указывает на то, что он уже сложился. Напряжение возникает, например, при организационных проблемах, конфликтах с тренерским составом, при физических или психологических перегрузках, которые вызывают у них недовольство.

Симптомы «неудовлетворенность собой» и «загнанность в клетку» по фазе «напряжение» имеют сравнительно низкие показатели у всех спортсменов, принимающих участие в соревнова-

ниях ММА, что говорит о том, что все они довольны собой и избранным видом спорта.

Анализ результатов тестирования выявил, что фаза «резистенция» у большинства спортсменов экспериментальной группы находится в стадии формирования, о чем свидетельствуют высокие показатели выраженности симптома «неадекватное эмоциональное избирательное реагирование». Это говорит о том, что данные спортсмены замыкаются в общении с родными, друзьями и знакомыми. Они предпочитают быть наедине в свободное время, меньше общаются дома, с партнерами по тренировкам, у них нет сил заниматься домашними делами после тренировочного дня. Теплота взаимодействия с партнерами часто зависит от настроения, нередко возникает желание не слышать или не видеть их.

Кроме того, у большинства спортсменов экспериментальной группы выявлены низкие показатели выраженности симптома «эмоциональ-

но-нравственная дезориентация» и «редукция профессиональных обязанностей». Отсюда можно сделать вывод, что у них нет «совершенно неадекватной» реакции на партнеров, они проявляют к ним должное эмоциональное отношение.

Необходимо отметить, что данная группа спортсменов характеризуется низким уровнем выраженности симптома «редукция» (упрощение профессиональных обязанностей), что свидетельствует о том, что они не сокращают или не облегчают свои обязанности.¹

Анализ полученных результатов показал, что фаза «истощение» у большинства спортсменов экспериментальной группы также находится в стадии формирования, о чем свидетельствуют высокие показатели выраженности симптома «эмоциональный дефицит».

Согласно результатам, полученным по методике В.В. Бойко, у спортсменов, не принимающих участие в соревнованиях ММА, отмечаются низкие показатели выраженности симптомов по каждой из фаз развития стрессового состояния.

Сравнительный анализ полученных результатов по всем методикам с применением U-критерия Манна–Уитни для оценки различий между двумя независимыми выборками (экспериментальной и контрольной группами) выявил, что эмпирическое значение $U_{эмп}(0)$ при $p \leq 0,01$ находится в зоне значимости.

С помощью корреляционного анализа (ранговая корреляция Спирмена) выявлены значимые взаимосвязи психофизиологических характеристик у спортсменов, принимающих участие в боях без правил:

- показателя уровня ПТСР (методика Н.В. Тарабриной) и показателей фазы развития стрессового состояния «напряжение» (симптомы «переживание психотравмирующих

обстоятельств» и «неудовлетворенность собой») по методике В.В. Бойко ($r_s = 0,764$ по первому симптому, $r_s = 0,745$ по второму симптому);

- показателя уровня ПТСР (методика Н.В. Тарабриной) и показателя фазы развития стрессового состояния «резистенция» (симптом «неадекватное эмоциональное избирательное реагирование») по методике В.В. Бойко ($r_s = 0,765$);
- показателя уровня ПТСР (методика Н.В. Тарабриной) и показателей состояния агрессии и враждебности (индекс агрессивности и индекс враждебности) по методике А. Басса, А. Дарки ($r_s = 0,8$ по индексу агрессивности, $r_s = 0,668$ по индексу враждебности).

В работе была поставлена задача выявления особенностей проявления ПТСР у спортсменов, участвующих в боях без правил. Исследование подтвердило выдвинутую гипотезу и показало на данной выборке следующее:

- показатели уровня выраженности ПТСР средние и выше средних у спортсменов, принимавших участие в соревнованиях ММА;
- у большинства спортсменов, принимавших участие в соревнованиях ММА, показатели уровня проявления агрессивности и враждебности выше нормы, также у них отмечаются завышения по другим шкалам методики, что характерно для симптоматики ПТСР;
- у большинства спортсменов, принимавших участие в соревнованиях ММА, выявлено завышение уровня показателей фазы развития стрессового состояния «напряжение» (симптомы «переживание психотравмирующих обстоятельств» и «неудовлетворенность собой»).

Несмотря на вышперечисленные неблагоприятные показатели, обращает на себя внимание то, что при этом

спортсмены довольны собой и выбранным видом спорта. В то же время, судя по результатам исследования, выполненным на данной выборке испытуемых, у вышеуказанной категории спортсменов с большей вероятностью по сравнению с контрольной группой можно диагностировать нарушение адаптации и наличие показателей переживаемого ПТСР. У этих спортсменов нервно-психические срывы весьма вероятны, особенно после нокаутов и нокауты. Поскольку за психологической помощью они обращаются крайне редко, недооценивая возможные риски, то возникает вопрос о механизмах копинга, который позволяет им на протяжении нескольких лет продолжать свою спортивную карьеру. В противном случае серьезные социальные и личностные последствия психологической травмы могли бы вносить разлад в структуру личности человека, снижая его адаптационные способности, препятствуя его дальнейшей активности в выбранной сфере. Прояснение этого вопроса заслуживает отдельного рассмотрения, что может стать целью дальнейших исследований в данной области.

Литература

1. Блинов О.А. Психотерапия посттравматических стрессовых расстройств // Проблемы современной науки: сб. науч. трудов Ставрополь: Логос, 2014. Вып. 13. С. 20–27.
2. Дымова Е.Н., Тарабрина Н.В., Харламенкова Н.Е. Психологическая безопасность и травматический опыт как модуляторы поиска социальной поддержки в трудной жизненной ситуации // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 5–17.
3. Пястолова Н.Б. Посттравматическое стрессовое расстройство у спортсменов // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2020. Т. 5, № 2. С. 115–120.
4. Семенов Э. Бои без правил. URL: <https://www.litres.ru/eduard-semenov/boi-bez-pravil-38007584/>.
5. Тарабрина Н.В. Особенности психотерапии посттравматического стресса // Психологический журнал. 2003. Т. 22, № 4. С. 70–80.
6. Bradly, R. et al., 2006. A multidimensional meta-analysis of psychotherapy for PTSD. American Journal of Psychiatry, 162 (2): 214–227.
7. Brewina, C.R. and E.A. Holmes, 2003. Psychological theories of posttraumatic stress disorder. Clinical Psychology Review, 23: 339–376.
8. Fink, G. (Ed.), 2010. Stress consequences: mental, neuropsychological and socioeconomic. Oxford: Academic Press UK.
9. Gong, N., 2015. How to fight without rules: on civilized violence in “de-civilized” spaces. Social Problems, 62 (4): 605–622.
10. Martin C.R., V.R. Preedy and V.B. Patel (Eds.), 2016. Comprehensive guide to post-traumatic stress disorders. Vol. 1. Setting the scene: general aspects, definitions, and selective chapters to illustrate the breadth of PTSD. N.Y.: Springer.
11. Sripada, R.K., S.A.M. Rauch, I. Liberzon, 2016. Psychological mechanisms of PTSD and its treatment. Current Psychiatry Reports, 18 (11). URL: <http://europepmc.org/abstract/med/27671916>.

Reference

1. Blinov, O.A., 2014. Psychotherapy of post-traumatic stress disorders. In: Problems of modern science: collection of scientific works (iss. 13, pp. 20–27). Stavropol: Logos. (Rus)
2. Dymova, E.N., N.V. Tarabrina and N.E. Kharlamenkova, 2015. Psychological safety and traumatic experience as modulators of the search for social support in a difficult life situation. Psychological Journal, 36 (3): 5–17. (Rus)
3. Pyastolova, N.B., 2020. Post-traumatic stress disorder in athletes. Physical Culture. Sport. Tourism. Active Recreation, 5 (2): 115–120. (Rus)
4. Semenov, E., 2003. Fights without rules. Available at: <https://www.litres.ru/eduard-semenov/boi-bez-pravil-38007584/>. (Rus)
5. Tarabrina, N.V. Features of psychotherapy of post-traumatic stress. Psychological Journal, 22 (4): 70–80. (Rus)
6. Bradly, R. et al., 2006. A multidimensional meta-analysis of psychotherapy for PTSD. American Journal of Psychiatry, 162 (2): 214–227.
7. Brewina, C.R. and E.A. Holmes, 2003. Psychological theories of posttraumatic stress disorder. Clinical Psychology Review, 23: 339–376.
8. Fink, G. (Ed.), 2010. Stress consequences: mental, neuropsychological and socioeconomic. Oxford: Academic Press UK.
9. Gong, N., 2015. How to fight without rules: on civilized violence in “de-civilized” spaces. Social Problems, 62 (4): 605–622.
10. Martin C.R., V.R. Preedy and V.B. Patel (Eds.), 2016. Comprehensive guide to post-traumatic stress disorders. Vol. 1. Setting the scene: general aspects, definitions, and selective chapters to illustrate the breadth of PTSD. N.Y.: Springer.
11. Sripada, R.K., S.A.M. Rauch, I. Liberzon, 2016. Psychological mechanisms of PTSD and its treatment. Current Psychiatry Reports, 18 (11). Available at: <http://europepmc.org/abstract/med/27671916>.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- **Яцык Г.Г.** О моделировании в лабораторных условиях воздействия стресса на эффективность решения интеллектуальных задач

УДК 57.042

DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-101-108

Яцык Г.Г.

О МОДЕЛИРОВАНИИ В ЛАБОРАТОРНЫХ УСЛОВИЯХ ВОЗДЕЙСТВИЯ СТРЕССА НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕШЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Ключевые слова: психология стресса, психофизиология стресса, кратковременный стресс, тревожность, кортизол, стрессоустойчивость, гуморальное регулирование, эндокринная система.

Моделирование стрессового воздействия в лабораторных условиях является актуальной и обсуждаемой на сегодняшний день темой. Изучение особенностей поведения и мышления человека в условиях стрессового воздействия актуально во многих сферах психологии. Данные об индивидуальных особенностях стрессового реагирования в условиях стресса востребованы в профессиональном психологическом отборе, психодиагностике, психологии экстремальных ситуаций, спортивной психологии, при работе с сотрудниками силовых структур, а также при изучении профилактики и реабилитации посттравматического стрессового расстройства.

Результаты исследований особенностей поведения и мышления человека в условиях стрессового воздействия являются достаточно противоречивыми. Одним из наиболее значимых вопросов в этой области, решение которого позволит унифицировать исследования и устранить значительную часть противоречий в полученных результатах, является вопрос о моделировании стресса в лабораторных условиях. Анализ современных работ по данной теме позволяет сделать вывод о том, что для достижения схожих целей исследователи используют разные методы стрессового воздействия, вследствие чего полученные результаты могут иметь значительные различия.

В настоящем исследовании понятие стресса определяется как неспецифическая системная реакция организма в ответ на изменяющиеся условия окружающей среды, отличающиеся от привычных (Жуков, 2015). Под системностью понимается одновременная активация нескольких физиологических систем организма, которые отвечают за адаптацию в условиях быстрого

изменения окружающей среды. Целесообразно разделять стресс на кратковременный и долговременный. Кратковременный стресс приводит в действие первичные программы реагирования, которые нацелены на быстрое преодоление непредвиденных стрессовых затруднений. В рамках изучения долговременного стресса изучается в первую очередь продолжительное воздействие стресса, вследствие которого происходит перестройка механизмов функционирования организма для адаптации к новым средовым условиям (Martenuick, 1969).

Целесообразно также выделить несколько основных видов стресса в зависимости от его источника: психологический, эмоциональный, физиологический, интеллектуальный, информационный (Усатов, 2016). В ходе лабораторных экспериментов исследователи используют большое количество разнообразных методов стрессирования, в основе которых лежат разные виды раздражителей. Главным образом стресс может быть либо физическим, либо психологическим/умственным (мыслительным или эмоциональным), либо смешанным. Физический стресс оказывает прямое воздействие на тело и вызывает метаболические или физиологические изменения. Наиболее распространенными разновидностями физического стресса являются: увеличение/понижение температуры, громкий звук, гипоксия, физическая нагрузка. Физиологический стресс может включать в себя обезвоживание, голодание, мышечную усталость, поврежденную иммунную систему или же заболевание. Психологические стрессоры могут отрицательно воздействовать на динамику мозговых процессов, не затрагивая при этом тело, и быть как мыслительными (нарушение мыслительных процессов),

так и эмоциональными (злость, страх) (Bali, Jaggi, 2015).

Чаще всего в современных исследованиях используются следующие методы моделирования стресса: тест на холодное давление (CPT – cold pressor test) (Mitchell et al., 2004), социальный стресс-тест Триера (TSST – Trier social stress test) (Kudielka et al., 2004), Маастрихтский тест кратковременного стресса (MAST – Maastricht Acute Stress Test) (Smeets et al., 2012), CO₂-тест (CO₂ challenge test) (Amaral et al., 2013), Монреальская задача визуализации стресса (MIST – Montreal Imaging Stress Task) (Dedovic et al., 2005).

Наиболее неоднозначной и сложной для моделирования в лабораторных условиях является психологическая разновидность стресса. Любопытной в этом плане представляется концепция Р. Лазаруса и С. Фолкмана, согласно которой обязательным атрибутом стрессового состояния является чувство тревожности и неуверенности человека в своих силах. Чем сильнее человеку необходим успех и чем меньше его субъективная уверенность в успешном варианте развития событий, тем выше будет уровень психологического стресса (Lazarus, Folkman, 1984). Исследователи также полагают, что величина психологического стресса связана с такими факторами, как профессиональный опыт, сила мотивации, сила воли и интеллект (Катунин, 2012).

Для оценки уровня стресса человека часто используются биохимические маркеры – кортизол, слюварная альфа-амилаза, норадреналин плазмы/мочи. В качестве физиологических маркеров стресса используется кожно-гальваническая реактивность, частота сердечных сокращений, размер зрачков, а также мышечная/кожная симпатическая нервная активность (микронейрография). Многие исследователи полагают, что в

качестве наиболее точного показателя психологического стресса можно использовать уровень содержания кортизола в крови человека (Бутовская, 2004; Lupien, McEwen, 1997).

Предметом данного исследования является эффективность решения интеллектуальных задач в условиях моделирования стресса в лабораторных условиях.

Цель исследования – изучение эффективности решения интеллектуальных задач в условиях моделирования стресса в лабораторных условиях.

Гипотезы исследования:

1. В условиях моделирования стресса при решении интеллектуальных задач, вероятно, стресс будет оказывать положительное воздействие на интеллектуальную эффективность у одних испытуемых и отрицательное – у других.

2. Увеличение или же снижение эффективности решения интеллектуальных задач в условиях стресса может быть обусловлено различным способом физиологического реагирования организма испытуемых на ситуацию стресса.

Задачи исследования:

1. Проанализировать изменение эффективности решения интеллектуальных задач в условиях моделирования стресса.

2. Провести анализ вероятной связи между интеллектуальной эффективностью испытуемых в условиях моделирования стресса и уровнем содержания кортизола в их организме.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. В эксперименте приняли участие 102 мужчины (от 18 до 33 лет, средний возраст 24,8 года). Участвовавшие в исследовании не состояли на учете у психиатра или невролога, не

имели проблем с сердечно-сосудистой системой. Участниками исследования стали только мужчины в связи с многочисленными указаниями современных исследователей на то, что существуют значительные гендерные различия в механизмах регулирования поведения в условиях стресса (O'Leary et al., 2007).

При проведении эмпирического исследования была применена визуально-аналоговая шкала (ВАШ). Данный метод показывает субъективный уровень стресса у участников эксперимента. Проводилась методика следующим образом. Перед испытуемыми находился монитор, на котором предъявлялось графическое изображение визуальной шкалы стресса, а испытуемым было необходимо выбрать субъективную интенсивность испытываемого стресса согласно показателям шкалы, где 1 – полная уверенность в своих силах и спокойствие, а 10 – высокая выраженность тревожности и неуверенности в себе. ВАШ предъявлялась как после выполнения интеллектуальных заданий в спокойном состоянии, так и после выполнения заданий в условиях стресса. Для обработки данных использовался пакет компьютерных программ «STATISTICA 10.0» и Excel из пакета Microsoft Office 2013.

Участникам эксперимента необходимо было как можно быстрее решить правильно как можно большее количество интеллектуальных заданий. Предлагалось два типа заданий: на кратковременную память и на невербальное конвергентное мышление. Эффективность невербального конвергентного мышления определялась при помощи методики «Домино», которая и ранее применялась в исследованиях. Тестовые задачи располагались в порядке нарастания сложности, а продолжительность их выполнения составляла четыре минуты. Эффективность кратко-

временной памяти также измерялась с использованием ранее апробированной методики (Яцык, Воробьева, 2019). Методика на определение эффективности кратковременной памяти состояла из трех таблиц 4 × 4, состоящих из 16 двухзначных цифр (от 11 до 99). Время на запоминание каждой таблицы ограничивалось 30 секундами. Возможность записать цифры, которые запомнили испытуемые, предоставлялась им во время перерывов между предъявлением таблиц.

В ходе первой части эксперимента испытуемым предлагалось решить 17 заданий «Домино» и три задания на эффективность кратковременной памяти. Экспериментатор никак не влиял на эмоциональное состояние испытуемых, им предоставлялась возможность выполнять интеллектуальные задания в спокойном состоянии. После завершения первого этапа эксперимента испытуемые давали оценку субъективному уровню стресса по методике ВАШ, а также сдавали образцы слюны для проведения биохимического анализа уровня содержания кортизола. Далее участникам исследования сообщалось, что теперь они должны улучшить интеллектуальную эффективность при выполнении задач в ходе второго этапа эксперимента. Непосредственно перед началом второго (стрессового) этапа эксперимента все испытуемые были ознакомлены с предстоящими методами стрессирования и давали на это согласие. Модель второго этапа эксперимента была аналогична модели первого этапа, были добавлены лишь элементы моделирования стрессовой ситуации. После окончания второго этапа эксперимента участники также выполняли методику ВАШ и сдавали образец слюны.

Для моделирования стрессового воздействия был использован ком-

плекс методов, которые оказывали преимущественно психологическое воздействие на испытуемых:

- ограничение по времени (на экран монитора выводился таймер, отражающий количество секунд, оставшихся на выполнение задания);
- обратная связь (после каждого ответа, даваемого испытуемыми, экспериментатор сообщал, является ли ответ верным или нет);
- метод электрической стимуляции (на кисти правой руки испытуемых был зафиксирован стандартный электрический стимулятор, идущий в комплекте с 21-канальным электроэнцефалографом «Энцефалан 131-03». Сила тока не превышала 55 мА. Стимуляция активировалась каждый раз после ложного ответа участника эксперимента);
- угроза наказания (участники эксперимента были также инструктированы, что в случае, если их показатели интеллектуальной эффективности в ходе второго этапа снизятся, то по итогам проведения второго этапа эксперимента они получат «усиленный удар током», который на самом деле не применялся).

При анализе полученных результатов все испытуемые были разделены на группы «успешных», «неуспешных» и «нейтральную» – в зависимости от результативности выполнения интеллектуальных заданий в условиях воздействия стресса. В первую группу вошли те испытуемые, которым удалось увеличить показатели интеллектуальной эффективности в условиях стрессового воздействия. Во вторую группу вошли испытуемые, у которых стрессовое воздействие вызывало снижение интеллектуальной эффективности. В третью группу вошли те участники исследования, у которых стрессовое воздействие не оказало

значимого воздействия на изменение эффективности выполнения интеллектуальных заданий.

Участники эксперимента были разделены на «успешных» и «неуспешных» в зависимости от показателя общей эффективности решения интеллектуальных задач. Этот показатель рассчитывался из совокупной эффективности выполнения интеллектуальных задач как на память, так и на мышление. Показатель общей интеллектуальной эффективности вычислялся согласно следующему алгоритму:

- разница количества правильных ответов при выполнении заданий на невербальное мышление на спокойном и стрессовом этапах эксперимента;
- разница количества допущенных ошибок при выполнении задания на невербальное мышление на спокойном и в стрессовом этапах эксперимента;
- баллы за количество правильно решенных заданий суммировались с баллами за отсутствие ошибок при решении заданий и вычислялся общий показатель эффективности решения заданий на невербальное мышление;
- аналогично вычислялся общий показатель эффективности решения задач на кратковременную память;

– показатели общей эффективности решения задач как на невербальное мышление, так и на кратковременную память суммировались, образуя показатель общей интеллектуальной эффективности.

Также испытуемые были разделены на группы в зависимости от величины изменения содержания кортизола в слюне в стрессовых условиях. В группу «устойчивых» (34 человека) вошли испытуемые, продемонстрировавшие отсутствие значительных изменений в содержании кортизола в условиях стрессового воздействия. В группу «неустойчивых» (34 человека) были включены испытуемые, продемонстрировавшие наиболее высокий уровень изменения уровня содержания кортизола в слюне при возникновении стрессовых условий. Также была выделена «нейтральная» группа (34 человека), в которую вошли испытуемые, у которых было зарегистрировано незначительное изменение уровня содержания кортизола в слюне в условиях стрессового воздействия. На основании описанных выше показателей была составлена представленная ниже сводная таблица средних показателей интеллектуальной эффективности в различных группах как в спокойном состоянии, так и в условиях стрессового воздействия.

Средние показатели интеллектуальной эффективности в различных группах в спокойном состоянии и в условиях моделирования стресса

Показатель	Группа	Состояние покоя	Стресс
Невербальное мышление	Успешные	7,98 ($p < 0,01$)	11,37 ($p < 0,01$)
Невербальное мышление	Неуспешные	8,71 ($p > 0,05$)	8,24 ($p > 0,05$)
Кратковременная память	Успешные	8,49 ($p < 0,01$)	11,79 ($p < 0,01$)
Кратковременная память	Неуспешные	11,55 ($p < 0,01$)	8,54 ($p < 0,01$)
Невербальное мышление	Устойчивые	8,45 ($p < 0,01$)	10,81 ($p < 0,01$)
Невербальное мышление	Неустойчивые	7,63 ($p < 0,01$)	8,15 ($p < 0,01$)
Кратковременная память	Устойчивые	9,52 ($p > 0,05$)	11,84 ($p > 0,05$)
Кратковременная память	Неустойчивые	9,88 ($p > 0,05$)	9,39 ($p > 0,05$)

В таблице отображены средние значения эффективности нахождения правильных ответов, которые дали представители разных групп испытуемых как в спокойном состоянии, так и в условиях моделирования стресса. В скобках отмечена достоверность различий в группах между спокойным состоянием и условиями моделирования стресса, рассчитанная при помощи непараметрического критерия для зависимых выборок Вилкоксона. Проанализировав сведения из таблицы, можно выявить схожую динамику изменений интеллектуальной эффективности в группах «успешных» – «неуспешных» и «устойчивых» – «неустойчивых». Для групп «успешных» и «устойчивых» характерны относительно невысокие показатели интеллектуальной эффективности в спокойных условиях, в то время как в условиях моделирования стресса наблюдается значительное и достоверное увеличение эффективности. В группах «неуспешных» и «неустойчивых» наблюдается противоположная тенденция: в спокойных условиях испытуемые демонстрируют несколько более высокий уровень интеллектуальной эффективности (по сравнению с «успешными» и «устойчивыми»), в то время как в условиях моделирования стресса для них характерно некоторое снижение интеллектуальной эффективности. Также в ходе проведенной статистической обработки была проанализирована связь между показателем общей интеллектуальной эффективности в условиях моделирования стресса и показателем величины изменения уровня содержания кортизола в слюне (при помощи корреляционного анализа Спирмена). В результате проведенного анализа удалось выявить высокую корреляционную связь между указанными параметрами ($r = -0,44$, $p < 0,01$). Также

были выявлены достоверные корреляции между величиной изменения уровня содержания кортизола в слюне испытуемых и эффективностью решения задач на кратковременную память в условиях моделирования стресса ($r = -0,31$, $p < 0,05$).

В результате проведенного исследования удалось выполнить поставленные цели и задачи, а также подтвердить гипотезы исследования. Удалось достоверно установить, что при выполнении интеллектуальных задач в условиях моделирования стресса часть испытуемых демонстрировала повышение показателей интеллектуальной эффективности («успешные» и «устойчивые»), в то время как другая часть испытуемых («неуспешные» и «неустойчивые»), напротив, демонстрировала некоторое снижение показателей интеллектуальной эффективности.

Различные модели поведенческого реагирования в ответ на стрессовое воздействие подробно описаны в современной литературе (Козлов, Козлова, 2014). Отечественный исследователь Л.А. Китаев-Смык, автор общей теории стресса, в качестве наглядного примера различий в поведенческих стратегиях людей в условиях стресса приводил пример различной боевой эффективности летчиков во время Великой отечественной войны: наиболее эффективные боевые летчики военного времени в мирное время не считались самыми эффективными, в то время как летчики, имевшие в мирное время репутацию наиболее подготовленных, в условиях реальных боевых действий не демонстрировали выдающихся результатов (Китаев-Смык, 2009).

Также удалось установить, что выявленные различия в динамике изменений интеллектуальной эффективности в разных группах связаны с различной

динамикой гуморальных изменений. Была установлена достоверная корреляция между величиной изменения уровня содержания кортизола в слюне испытуемых и показателем эффективности решения интеллектуальных задач в условиях моделирования стресса. Выявлено, что чем больше величина изменения уровня содержания кортизола в слюне, тем значительно снижается показатель эффективности решения интеллектуальных задач. Высокая интеллектуальная эффективность в условиях моделирования стрессового воздействия чаще сопровождается отсутствием выраженных изменений в уровне содержания кортизола в слюне испытуемых в условиях моделирования стресса. В исследованиях психофизиологии тревожного состояния указывается на тесную взаимосвязь секреции кортизола и повышения уровня ситуативной тревожности человека (Грехов и др., 2017). Кортизол считается основным гормоном гипоталамо-гипофизарно-адреналовой системы (ГГАС), повышенная активность которой считается одним из главных маркеров психологического стресса.

Данные, полученные в результате настоящей работы, расширяют имеющиеся на сегодняшний день сведения касательно особенностей моделирования стрессового воздействия при решении интеллектуальных задач. Отечественные авторы отмечают, что в настоящее время наблюдается недостаточное количество экспериментальных исследований в данном направлении (Козлов, Козлова, 2014; Яцык, Воробьева, 2017). Представленные в данной статье сведения могут быть полезны как практическим работникам в области психодиагностики, психотерапии, психологического консультирования и психологии служебной деятельности, так и исследователям в области

психофизиологии труда, психологии индивидуальных различий, а также поведения человека в условиях стресса и экстремальных ситуаций.

Литература

1. Бутовская М.Л. Эволюция механизмов мирения у приматов и человека // Этология человека и смежные дисциплины. Современные методы исследований. М.: Ин-т этнологии и антропологии, 2004. С. 36–67.
2. Грехов Р.А., Сулейманов Г.П., Адамович Е.И. Роль тревоги в психофизиологии стресса // Вестник Волгоградского государственного университета. Сер. 11. Естественные науки. 2017. Т. 7, № 1. С. 57–66.
3. Жуков Д.А. Стой, кто ведет? Биология поведения человека и других зверей. М.: Альпина-нон-фикшн, 2015 г.
4. Катунин А.П. Стрессоустойчивость как психологический феномен // Молодой ученый. 2012. № 9. С. 243–246.
5. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. Психологическая антропология стресса. М.: Академический Проект, 2009.
6. Козлов А.И., Козлова М.А. Кортизол как маркер стресса // Физиология человека. 2014. Т. 40, № 2. С. 123–136.
7. Усатов И.А. Стрессоустойчивость личности как фактор преодоления стресса // Концепт. 2016. Т. 2. С. 21–25.
8. Яцык Г.Г., Воробьева Е.В. Индивидуально-психологические особенности мужчин при выполнении интеллектуальных заданий в условиях стресса // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 4, т. 7. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN419.pdf>.
9. Яцык Г.Г., Воробьева Е.В. Современные психофизиологические исследования решения когнитивных задач в условиях стресса // Северо-Кавказский психологический вестник. 2017. № 2, т. 15. С. 39–49.
10. Amaral, J.M. et al., 2013. The carbon dioxide challenge test in panic disorder: a systematic review of preclinical and clinical research. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35:318–331.
11. Bali, A. and A.S. Jaggi, 2015. Clinical experimental stress studies: methods and assessment. *Reviews in the Neurosciences*, 5 (26): 555–579.
12. Dedovic, K. et al., 2005. The Montreal imaging stress task: using functional imaging to investigate the effects of perceiving and processing psychosocial stress in the human brain. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 30: 319–325.
13. Kudielka, B.M. et al., 2004. Acute HPA axis responses, heart rate, and mood changes to psychosocial stress (TSST) in humans at different times of day. *Psychoneuroendocrinology*, 29: 983–992.

14. Lazarus, R. and S. Folkman, 1984. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer.
15. Lupien, S.J. and B.S. McEwen, 1997. The acute effects of corticosteroids on cognitive: Integration of animal and human model studies. *Brain Reserch. Brain Reserch Reviews*, 24 (1): 1–27.
16. Martenuick, R.G., 1969. Differential effects of shock arousal on motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 29 (2): 443–447.
17. Mitchell, L.A., R.A. MacDonald and E.E. Brodie, 2004. Temperature and the cold pressor test. *Journal of Pain*, 5: 233–237.
18. O'Leary M., B. Loney and L. Eckel, 2007. Gender differences in the association between psychopathic personality traits and cortisol response to induced stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32: 183–191.
19. Smeets, T. et al., 2012. Introducing the Maastricht Acute Stress Test (MAST): a quick and non-invasive approach to elicit robust autonomic and glucocorticoid stress responses. *Psychoneuroendocrinology*, 37: 1998–2008.
8. Yatsyk, G.G. and E.V. Vorobyeva, 2019. Individual psychological characteristics of men when performing intellectual tasks under stress. *The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 4 (7). Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/59PSMN419.pdf>. (Rus)
9. Yatsyk, G.G. and E.V. Vorobyeva, 2017. Modern psychophysiological studies of solving cognitive tasks under stress. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2 (15): 39–49. (Rus)
10. Amaral, J.M. et al., 2013. The carbon dioxide challenge test in panic disorder: a systematic review of preclinical and clinical research. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35:318–331.
11. Bali, A. and A.S. Jaggi, 2015. Clinical experimental stress studies: methods and assessment. *Reviews in the Neurosciences*, 5 (26): 555–579.
12. Dedovic, K. et al., 2005. The Montreal imaging stress task: using functional imaging to investigate the effects of perceiving and processing psychosocial stress in the human brain. *Journal of Psychiatry and Neuroscience*, 30: 319–325.
13. Kudielka, B.M. et al., 2004. Acute HPA axis responses, heart rate, and mood changes to psychosocial stress (TSST) in humans at different times of day. *Psychoneuroendocrinology*, 29: 983–992.
14. Lazarus, R. and S. Folkman, 1984. Stress, appraisal, and coping. N.Y.: Springer.
15. Lupien, S.J. and B.S. McEwen, 1997. The acute effects of corticosteroids on cognitive: Integration of animal and human model studies. *Brain Reserch. Brain Reserch Reviews*, 24 (1): 1–27.
16. Martenuick, R.G., 1969. Differential effects of shock arousal on motor performance. *Perceptual and Motor Skills*, 29 (2): 443–447.
17. Mitchell, L.A., R.A. MacDonald and E.E. Brodie, 2004. Temperature and the cold pressor test. *Journal of Pain*, 5: 233–237.
18. O'Leary M., B. Loney and L. Eckel, 2007. Gender differences in the association between psychopathic personality traits and cortisol response to induced stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32: 183–191.
19. Smeets, T. et al., 2012. Introducing the Maastricht Acute Stress Test (MAST): a quick and non-invasive approach to elicit robust autonomic and glucocorticoid stress responses. *Psychoneuroendocrinology*, 37: 1998–2008.

Reference

1. Butovskaya, M.L., 2004. Evolution of reconciliation mechanisms in primates and humans. In: *Human ethology and related disciplines. Modern research methods* (pp. 36–67). Moscow: Institute of Ethnology and Anthropology. (Rus)
2. Grekhov, R.A., G.P. Suleymanov and E.I. Adamovich, 2017. The role of anxiety in psychophysiology of stress. *Bulletin of Volgograd State University. Series 11: Natural Sciences*, 7 (1): 57–66. (Rus)
3. Zhukov, D.A., 2015. Wait, who is leading? *Biology of human and other animals behavior*. Moscow: Alpina-non-fiction. (Rus)
4. Katunin, A.P., 2012. Stress resistance as a psychological phenomenon. *Young Scientist*, 9: 243–246. (Rus)
5. Kitaev-Smyk, L.A., 2009. *Psychology of stress. Psychological anthropology of stress*. Moscow: Akademicheskii Proekt. (Rus)
6. Kozlov, A.I. and M.A. Kozlova, 2014. Cortisol as a stress marker. *Human Physiology*, 40 (2): 123–136. (Rus)
7. Usatov, I.A., 2016. Stress resistance of personality as a factor of overcoming stress. *Concept*, 2: 21–25. (Rus)

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Маклаков А.Г., Бойко Е.А.** Взаимосвязь академической успеваемости и интеллектуальных способностей студентов с разными типами функциональной асимметрии

УДК 159.955+159.953
DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-111-116

**Маклаков А.Г.,
Бойко Е.А.**

ВЗАИМОСВЯЗЬ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ

Ключевые слова: тип функциональной асимметрии, академическая успеваемость, интеллектуальные способности.

Академическая успеваемость традиционно рассматривается в качестве одного из показателей успешности учебной деятельности. Сама учебная деятельность трактуется как вид деятельности, целью которой является получение знаний, умений и навыков (Маклаков, 2021). Также учебная деятельность является непосредственным инструментом психического развития человека, прежде всего – интеллектуальных способностей. Поэтому показатели академической успеваемости нередко рассматривали в качестве внешних критериев интеллектуального развития (Анастаси, Урбина, 2008; Бизюк, 2005; Леутин, Николаева, 2005; Рубинштейн, 2002).

Вместе с тем в последние десятилетия система образования (школьного и вузовского) претерпела существенные изменения, что привело к изменению образовательных ориентиров. Если ранее выпускник школы (и абитуриент вуза) должен был продемонстрировать умение рассуждать, логически выстраивать свой ответ, а также глубину понимания учебной темы, то современный выпускник ориентирован на запоминание большого объема информации (зачастую не принципиальной для понимания учебной темы) и аккуратное оформление ответов в тесте (поскольку помарки приравнены к ошибкам). Во многих школах обучение в 10–11-х классах превращается в перманентную подготовку к сдаче единого государственного экзамена. Такое изменение образовательной системы сказывается на особенностях психического развития, в том числе и на развитии психических познавательных процессов. Студенты, поступившие в высшие учебные заведения, могут испытывать значительные сложности в процессе обучения, поскольку интеллектуальные способности, сформированные на этапе школьного обучения, не всегда позволяют справиться с вузовской программой обучения в полном объеме.

Как было показано в более ранних исследованиях, при оценке динамики развития интеллектуальных способностей целесообразно учитывать тип функциональной асимметрии (Бойко, 2017; Harmon-Jones, Gable, 2018; He et al., 2018; Lacey et al., 2020; Teye et al., 2019). Поэтому в рамках этого исследования акцент был сделан на изучении взаимосвязи академической успеваемости интеллектуальных способностей у студентов с разными типами функциональной асимметрии.

В исследовании приняли участие студенты II–III курсов, обучающиеся на факультете психологии. Всего было обследовано 111 человек, из них 90 девушек и 21 юноша.

Методики исследования:

- тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра; методика была применена для оценки интеллектуальных способностей студентов (Туник, 2009);
- оценка уровня развития оперативной памяти обучающихся вуза с помощью методики оценки оперативной памяти;
- оценка типа функциональной асимметрии по результатам выполнения теппинг-теста Е.П. Ильина и функциональных проб А.Р. Лурии, в частности таких, как «перекрест рук на груди», «перекрест больших пальцев рук», «аплодирование», «сбор одной рукой рассыпанных предметов» и др.;
- оценка показателей академической успеваемости.

По результатам выполнения теппинг-теста и функциональных проб все студенты были разделены на три группы: правши – 43%; левши – 12%; амбидекстры – 45%.

Средний уровень академической успеваемости обследованных студентов составил $4,39 \pm 0,38$; все студенты были разделены на три группы по уровню академической успеваемости: высокий уровень академической успеваемости, средний и ниже среднего.

Как показано на рис. 1, процент студентов с высоким уровнем академической успеваемости несколько меньше, чем процент студентов с показателями академической успеваемости ниже среднего, но в целом распределение соответствует нормальному.

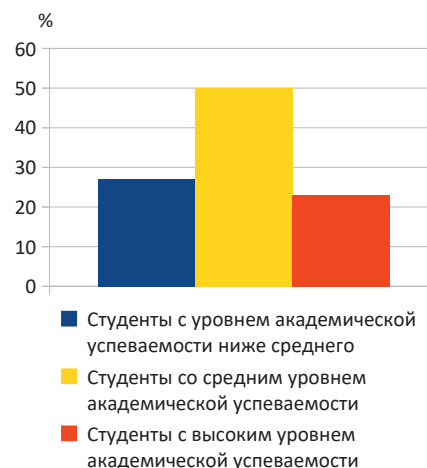


Рис. 1. Распределение показателей академической успеваемости студентов вуза

Также был осуществлен анализ изменения характера распределения показателей академической успеваемости в группах студентов с разным типом функциональной асимметрии (рис. 2).

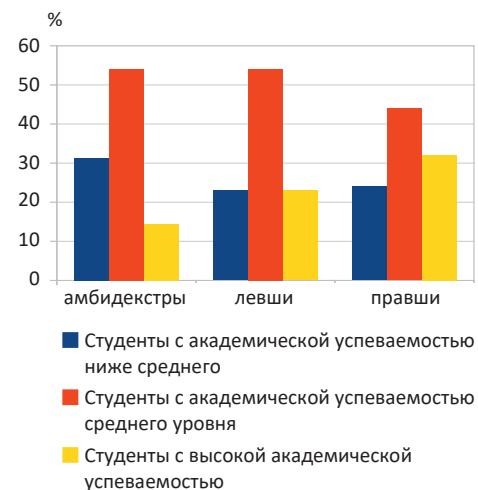


Рис. 2. Распределение показателей академической успеваемости в группах студентов с разными типами функциональной асимметрии

Как показал проведенный анализ, наибольший процент студентов с показателями успеваемости ниже среднего характерен для группы студентов-амбидекстров, именно эта группа студентов испытывает наибольшие трудности в процессе обучения. Вероятно, в этом нет ничего удивительного, поскольку и в период школьного обучения школьники-амбидекстры, как показывает ряд исследований, имеют больше проблем в усвоении учебного материала. Вместе с тем наибольший процент студентов с высокими показателями академической успеваемости встречается в группе студентов-правшей.

Для того чтобы оценить, за счет каких интеллектуальных способностей обеспечивается успешность обучения (отраженная в показателях академической успеваемости), был проведен сравнительный анализ. На первом этапе сравнительный анализ проводился между группами студентов правой, левой и амбидекстров. Статистически значимые различия были обнаружены при сравнении правой с левшами и правой с амбидекстрами, между левшами и амбидекстрами достоверные различия отсутствовали (табл. 1). Также отсутствовали различия в показателях академической успеваемости между группами студентов с разными типами функциональной асимметрии, т.е. в среднем студенты учатся с одинаковой успешностью независимо от типа функциональной асимметрии.

Таким образом, в сравнении со студентами-амбидекстрами студенты-правши отличаются более высоким уровнем развития способности к оперированию математическими данными, в частности лучше устанавливают закономерности в математических рядах. А в сравнении с левшами студенты-правши характеризуются более развитыми вербальными способностями и пространственным мышлением.

На втором этапе был проведен сравнительный анализ по показателям академической успеваемости внутри групп студентов-правшей и студентов-амбидекстров. Студенты-левши на этом этапе были исключены.

Необходимо отметить, что результаты проведенного анализа оказались весьма неоднозначными. Так, было установлено, что в группе студентов-амбидекстров между студентами с высоким уровнем академической успеваемости и студентами с академической успеваемостью ниже среднего статистических значимых различий обнаружено не было. Можно предположить, что успешность обучения в этой группе обеспечивается в большей степени за счет других механизмов; например, это может быть высокий уровень развития долговременной памяти. Между студентами-амбидекстрами с высокими и средними показателями академической успеваемости также не было обнаружено статистических значимых различий.

Таблица 1

Показатели академической успеваемости и результаты выполнения теста структуры интеллекта Амтхауэра студентами с разными типами функциональной асимметрии

Показатель	Студенты-правши	Студенты-левши	Студенты-амбидекстры
Академическая успеваемость	4,45 ± 0,43	4,45 ± 0,34	4,34 ± 0,34
«Ряды чисел»	13,16 ± 3,81	11,70 ± 3,09	11,00 ± 4,94*
«Классификации»	13,03 ± 1,45	12,05 ± 1,57*	13,07 ± 1,25
«Кубики»	10,56 ± 4,57	7,81 ± 2,83**	8,90 ± 3,40

Примечания: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение; статистическая значимость различий показана относительно группы студентов-правшей; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Тем парадоксальнее выглядят статистически значимые различия в этой же группе между студентами с академической успеваемостью ниже среднего уровня и студентами со средним уровнем академической успеваемости по субтесту «Аналогии» теста интеллекта Амтхауэра ($t = 2,43, p < 0,05$) и субтесту «Арифметические задачи» ($t = 2,33, p < 0,05$). Более успешно с этими субтестами справились студенты с академической успеваемостью ниже среднего уровня (табл. 2).

Таким образом, можно констатировать, что студенты-амбидекстры с более низким уровнем академической успеваемости обладают более высоким уровнем ассоциативного мышления, лучше понимают отношения между словами, а также эффективнее решают практические математические задачи. Можно предположить, что в процессе школьного обучения, в силу относительно высокого уровня ассоциативного мышления, данная группа испытуемых сформировала достаточно эффективный механизм достижения необходимых показателей академической успеваемости. Как известно, успешность обучения в современной школе в значительной степени определяется способностью школьника запомнить необходимый материал

и воспроизвести его в нужный момент (например, при сдаче ЕГЭ). В свою очередь, при обучении в вузе, особенно по гуманитарным направлениям, формируются другие алгоритмы усвоения учебного материала, построенные на приоритете логического мышления. Предположительно, студенты-амбидекстры, обладая ранее сформированным эффективным механизмом усвоения учебного материала, построенным на заучивании, не могут сформировать для себя новый механизм, предполагающий приоритет логического мышления.

В группе студентов-правшей были выявлены статистически значимые различия между студентами с высокой успеваемостью и студентами с показателями успеваемости ниже среднего по результатам выполнения субтеста «Числовые ряды» ($t = 2,39, p < 0,05$) (табл. 3).

В группе студентов-правшей (в отличие от группы амбидекстров) студенты с высокими показателями академической успеваемости обладают более развитыми математическими способностями, чем студенты с показателями академической успеваемости ниже среднего.

Необходимо отметить роль оперативной памяти в успешности обучения студентов-правшей. В результате проведенного анализа были обнаружены

Таблица 2

Результаты выполнения субтестов студентами-амбидекстрами

Название субтеста	Уровень академической успеваемости		
	ниже среднего	средний	t-критерий Стьюдента
«Аналогии»	13,67 ± 1,61	11,85 ± 2,13	$t = 2,43, p < 0,05$
«Арифметические задачи»	12,58 ± 2,99	9,64 ± 3,43	$t = 2,33, p < 0,05$

Примечание: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение.

Таблица 3

Результаты выполнения субтеста «Числовые ряды» студентами-правшами

Название субтеста	Уровень академической успеваемости		
	ниже среднего	высокий	ниже среднего
«Числовые ряды»	10,41 ± 4,45	14,67 ± 3,31	$t = 2,39, p < 0,05$

Примечание: значения в таблице приведены в виде $X \pm M$, где X – это среднее значение, а M – стандартное отклонение.

весьма неоднозначные тенденции, требующие более тщательного изучения. Так, студенты с высоким уровнем успеваемости в сравнении со студентами со средним уровнем успеваемости продемонстрировали более высокую успешность выполнения заданий, связанных с запоминанием геометрических фигур ($t = 2,77, p < 0,05$). Вместе с тем более высокий уровень развития оперативной памяти отмечается и в группе студентов с показателями академической успеваемости ниже среднего в сравнении со студентами со средним уровнем успеваемости. Студенты из данной группы успешнее выполняют задания, связанные с запоминанием буквенного материала ($t = 2,18, p < 0,05$). При этом между группами студентов с высокой академической успеваемостью и успеваемостью ниже среднего уровня статистически значимых различий в уровне развития памяти нет, тем не менее складывается впечатление, что алгоритмы обучения, используемые студентами с высокой успеваемостью (и сформировавшиеся на этапе довузовского обучения), опираются на компоненты образного мышления и образной памяти, а не на возможности абстрактно-логического (теоретического) мышления.

На следующем этапе был проведен корреляционный анализ, в ходе которого анализировалась взаимосвязь показателей академической успеваемости с результатами выполнения теста Амтхауэра. Корреляционный анализ, проведенный

на всей выборке без учета типа функциональной асимметрии, не выявил статистически значимых связей. Полученные результаты корреляционного анализа отдельно в группах правшей, левшей и амбидекстров в целом подтверждают высказанные ранее предположения.

В группе студентов-амбидекстров была обнаружена обратная корреляционная связь между показателями субтеста «Аналогии» и показателями академической успеваемости ($r = -0,39, p < 0,05$). То есть получается, что развитие вербального понятийного мышления препятствует успешному обучению, и здесь встает вопрос об эффективности алгоритмов обучения и работы с большим объемом информации, которые у студентов сформировались ранее, на этапе довузовского обучения.

В группе студентов-правшей были выявлены статистически значимая корреляционная связь между показателями академической успеваемости и результатами выполнения субтеста «Числовые ряды» ($r = 0,36, p < 0,05$). Успешнее учатся те студенты, у которых сформировались математические способности.

Еще более интересными получились результаты в группе левшей (табл. 4). В этой группе показатели академической успеваемости оказались связаны с результатами выполнения практически всех субтестов методики Амтхауэра.

Получается, что именно студенты-левши в процессе обучения в вузе наи-

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа в группе студентов левшей

Название субтеста	Показатель академической успеваемости	Вероятность ошибки
«Логический отбор»	0,83	$p < 0,001$
«Исключение лишнего»	0,54	$p < 0,05$
«Аналогии»	0,97	$p < 0,001$
«Классификации»	0,49	$p < 0,05$
«Арифметические задачи»	0,72	$p < 0,001$
«Выбор фигур»	0,64	$p < 0,01$
«Пространственное воображение»	0,51	$p < 0,05$

Примечание: в таблице представлены значения критерия r Пирсона.

более эффективно задействуют свои интеллектуальные способности, сформированные на ранних этапах обучения.

Можно предположить, что в настоящее время одна из особенностей организации обучения на довузовском этапе обучения заключается в стимулирующем развитии психических познавательных процессов именно у левшей, а значит, это обучение осуществлялось с опорой на конкретно-образную деятельность, зрительное восприятие и долговременную память. В то же время развитие вербального абстрактно-логического мышления происходит медленнее, что обусловило формирование менее эффективных алгоритмов обучения у студентов с другими типами функциональной асимметрии.

Вместе с тем следует иметь в виду, что обнаруженные тенденции могут носить лишь частный характер. Для их подтверждения требуется проведение комплексного исследования с привлечением значительного количества испытуемых.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2008.
2. Бизюк А.П. Компедиум методов нейропсихологического исследования. СПб.: Речь, 2005.
3. Бойко Е.А. Динамика изменения интеллектуальных характеристик студентов-первокурсников с разными типами функциональной асимметрии // Психология XXI века: теория и практика современной психологии: материалы XII международной науч.-практ. конф, СПб.: Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2017. С. 188–191.
4. Леутин В.П., Николаева Е.Н. Функциональная асимметрия мозга. Мифы и действительность. СПб.: Речь, 2005.
5. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2021.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
7. Туник Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2009.
8. Harmon-Jones, E. and P.A. Gable, 2018. On the role of asymmetric frontal cortical activity in approach

and withdrawal motivation: An updated review of the evidence. *Psychophysiology*, 55: e12879.

9. He, X. et al., 2018. The relationship between learning orientation and dynamic capability based on environmental education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (6): 2193–2202.
10. Lacey, M.F., L.B. Neal and P.A. Gable, 2020. Effortful control of motivation, not withdrawal motivation, relates to greater right frontal asymmetry. *International Journal of Psychophysiology*, 147: 18–25.
11. Teye, E.T. et al., 2019. Linking motivation and alliance to perceived ambidexterity outcomes at the individual level in academia. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11 (4): 664–685.

Reference

1. Anastazy, A. and S. Urbina, 2008. Psychological testing. St. Petersburg: Piter. (Rus)
2. Bizyuk, A.P., 2005. Compedium of neuropsychological research methods. St. Petersburg: Rech. (Rus)
3. Boyko, E.A., 2017. Dynamics of changes in intellectual characteristics of students with different types of functional asymmetry. In: *Psychology of the XXI century: theory and practice of modern psychology: Proceedings of the XII International Research Conference* (pp. 188–191). St. Petersburg: Pushkin Leningrad State University. (Rus)
4. Leutin, V.P. and E.N. Nikolaev, 2005. Functional asymmetry of the brain. *Myths and Reality*. St. Petersburg: Rech. (Rus)
5. Maklakov, A.G., 2021. *General Psychology*. St. Petersburg: Piter. (Rus)
6. Rubinshtein, S.L., 2002. *Fundamentals of general psychology*. St. Petersburg: Piter. (Rus)
7. Tunik, E.E., 2009. *Amthauer intelligence test. Data analysis and interpretation*. St. Petersburg: Rech. (Rus)
8. Harmon-Jones, E. and P.A. Gable, 2018. On the role of asymmetric frontal cortical activity in approach and withdrawal motivation: An updated review of the evidence. *Psychophysiology*, 55: e12879.
9. He, X. et al., 2018. The relationship between learning orientation and dynamic capability based on environmental education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14 (6): 2193–2202.
10. Lacey, M.F., L.B. Neal and P.A. Gable, 2020. Effortful control of motivation, not withdrawal motivation, relates to greater right frontal asymmetry. *International Journal of Psychophysiology*, 147: 18–25.
11. Teye, E.T. et al., 2019. Linking motivation and alliance to perceived ambidexterity outcomes at the individual level in academia. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11 (4): 664–685.

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Каширская И.К.** Особенности познавательной сферы дошкольников с нарушениями речи

УДК 159.9

DOI 10.18522/2658-6983-2021-10-119-125

Каширская И.К.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Ключевые слова: дети с особенностями развития, нарушения речи, познавательные процессы, образная память, вербальная память, образное мышление, словесно-логическое мышление.

В детских дошкольных учреждениях педагоги в игровых ситуациях у детей постепенно формируют познавательную активность, умение осуществлять подражательную деятельность и другие предпосылки к овладению навыками учебной деятельности. В старшем дошкольном возрасте с детьми начинают заниматься по программе, обучение становится более активным и целенаправленным.

Одной из основных стратегий отечественного образования является личностно ориентированный подход, который требует от педагога обеспечить эффективный индивидуальный путь развития как ребенку с нормативным развитием, так и тому, кто имеет особенности развития. В нашей работе мы исследовали детей с нарушениями речи.

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые дефекты, влияющие на становление психики. Дети данной категории характеризуются наличием вторичных недостатков в развитии психики, возникающих из-за недоразвития речевой системы. Эти недостатки носят общесистемный характер, так как нарушаются все компоненты речевой системы, в том числе лексическо-грамматический строй, фонетико-фонематическую сторону речи, вследствие чего у детей данной категории наблюдаются нарушения вербально-логического компонента высших психических функций, нарушения в развитии мышления (Мастюкова, 2017; Хуснутдинова, 2017).

Для определения эффективных приемов и методов коррекционной, терапевтической и психологической помощи необходимо понимание сложной структуры речевых нарушений, определение первичных и вторичных

проявлений отклонений в развитии. Многие исследователи пытались классифицировать речевые нарушения (Калягин, Овчинникова, 2014).

Научно обоснованное соотношение нозологического (клинико-педагогического) и симптомологического (психолого-педагогического) подхода выразилось в настоящее время в двух основных классификациях речевых нарушений – психолого-педагогической, над которой работали такие ученые, как М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б. В. Гриншпун, и клинико-педагогической, автором которой является Р.Е. Левина, рассматривающая речевые расстройства в различных аспектах. Вместе с тем обе классификации, дополняя друг друга, позволяют комплектовать группы детей с речевой патологией и обеспечивают системное дифференцированное логопедическое воздействие с учетом симптоматики и механизмов нарушений речи (Филичева, 2021).

Для всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья закономерно говорить о нарушениях в формировании и недоразвитии познавательной сферы, в том числе и для детей с разной степенью нарушений речи (Хуснутдинова, 2017).

Для детей с тяжелыми нарушениями речи характерна недостаточность в формировании восприятия. Чаще всего страдает слуховое восприятие, вследствие чего эти дети плохо понимают речь, не различают фонемы, что приводит к несформированности устной речи.

При исследовании особенностей внимания детей с речевыми нарушениями отмечаются сложности сосредоточения на условиях и выполнении задания, в планировании своих действий, низкий уровень развития произвольного и непроизвольного

внимания, повышенная отвлекаемость (Жукова и др., 1998).

В своих исследованиях Л.И. Белякова, Ю.Ф. Гаркуша, О.Н. Усанова, Э.Э.Л. Фигередо отмечают, что существенным сопутствующим признаком при тяжелых нарушениях речи является нарушение памяти (Сравнительное психолого-педагогическое исследование..., 1991). При этом уровень памяти, особенно слуховой, зависит от уровня речевого развития. Детям сложно запоминать слова и предметы, у них снижено логическое запоминание. Запоминание слов протекает значительно труднее, чем запоминание образов. Наибольшие трудности дети испытывают при запоминании текстов (Barcaeva et al., 2018).

Е.М. Мастюкова подчеркивает, что у детей, имеющих нарушения речи, недостаточно сформирована вербальная память. Она указывает на зависимость состояния вербальной памяти от степени и характера речевого недоразвития (Мастюкова, 2017). Тем не менее, по мнению Е.В. Жулиной и О.В. Трошина, при достаточно серьезной недостаточности слухоречевой памяти у детей с нарушениями речи наблюдается относительная сохранность возможности логического, смыслового запоминания (Трошин, Жулина, 2010).

Вопрос о состоянии мышления у детей с речевыми нарушениями имеет большое значение для практической деятельности педагогов, работающих с ними, он определяет понимание роли речи и мышления в структуре дефекта, позволяет осуществлять дифференциальную диагностику отклонений в развитии (Развитие мышления..., 1985; Farouk, 2018).

Большинство исследователей сходится на том, что нарушения или недостаточность в формировании мышления у детей с речевыми нарушениями

носят вторичный характер и зависят от тяжести речевых расстройств. При этом для большинства детей с речевыми нарушениями нехарактерно наличие отклонений в развитии интеллекта, у них наблюдается специфичность в формировании отдельных свойств мышления и процессов, непосредственно с ними связанных. Несмотря на эти особенности, у них можно отметить относительную сохранность предметно-практической деятельности и познавательной активности при условии отсутствия первичных отклонений в развитии, приводящих к нарушениям в интеллектуальном и психическом развитии (Калягин, Овчинникова, 2014).

В своих исследованиях И.Т. Власенко выделяет два варианта недоразвития речемыслительной деятельности у детей с общим недоразвитием речи. Первый характеризуется недостаточной мотивацией деятельности, но при этом относительно сохранными возможностями к осуществлению мыслительных операций; во втором варианте страдает операциональный компонент при устойчивости мотивационных установок (Власенко, 1990).

О вторичности нарушений формирования и развития мышления у детей с речевыми нарушениями говорят исследования А.Н. Корнева, который отмечает, что задания, преподнесенные детям в невербальной форме и направленные на изучение образных и конструктивных компонентов мышления, выполняются ими в среднем в соответствии с возрастом. При этом наблюдается общая несформированность вербально-логического компонента высших психических функций, в особенности мышления (Корнев, 2003).

В целом высшая психическая деятельность детей с нарушениями речи чаще развивается по астеническому типу и наблюдается некоторая не-

достаточность всех познавательных процессов, которую можно полностью компенсировать при своевременной коррекции нарушений речевого развития. Такие дети отстают от нормально развивающихся сверстников по уровню подготовки к учебной деятельности. При целенаправленной коррекционной работе возможно существенное улучшение состояния познавательной сферы у детей дошкольного возраста с нарушениями речи и успешная подготовка их к поступлению в школу.

Целью нашего исследования было выявление особенностей познавательной сферы у детей с нарушениями речи.

Мы предположили, что существуют различия в уровнях развития образной памяти и вербальной памяти, а также образного мышления и словесно-логического мышления у дошкольников с нарушениями речи по сравнению с детьми без нарушений речевого развития.

Для решения поставленных эмпирических задач были подобраны следующие диагностические методики: методика «Образная память»; запоминание двух групп слов; методика «Нелепицы» (Р.С. Немов); исключение понятий. Статистически значимые различия определялись с помощью критерия Фишера.

В выборку вошли 50 дошкольников с нарушениями речи в возрасте 5–7 лет и 50 дошкольников без нарушений речевого развития. В эмпирическом исследовании участвовала логопед И.А. Тешева.

50% детей с нарушениями речи показали высокий уровень развития образной памяти. Большинство предъявляемых стимулов было узнано самостоятельно и довольно быстро. Многие дети пытались не только нарисовать символ, но и обозначить его словом.

Только 4% детей показали низкий уровень развития образной памяти, то есть нарисовали менее 6 символов, что считается показателем меньше нормы.

Как видно из табл. 1, 50% детей с нарушениями речи показали высокий уровень развития образной памяти. Большинство предъявляемых стимулов было узнано самостоятельно и довольно быстро. Многие дети пытались не только нарисовать символ, но и обозначить его словом. Только 4% детей показали низкий уровень развития образной памяти, т.е. нарисовали менее шести символов, что считается показателем меньше нормы.

Таким образом, у детей с нарушениями речи уровень развития образной памяти находится в пределах нормы, а половина детей имеет даже высокий уровень развития этого вида памяти.

При проведении исследования не было отмечено особенностей холистической, «сканирующей» стратегии восприятия. При этом, когда дети пытались воспользоваться аналитической, «классификационной» стратегией, у них возникали трудности: имея особенности речевого развития, они с трудом подбирали обобщающее слово и слово-ассоциацию соответственно.

26% детей показали высокий уровень развития вербальной памяти.

Они оказались способны последовательно воспроизводить группы из пяти и трех слов в полном объеме. При этом при повторном воспроизведении наблюдалась некоторая «утеря» слов. Часть детей вносила незначительные изменения в порядок слов, переставляя их местами.

32% детей показали средний уровень развития вербальной памяти. У некоторых детей было отмечено наличие парафазий, чаще литеральных (например, наиболее часто слово «удочка» заменяли на слово «уточка»). Наиболее вероятной причиной наблюдаемого явления можно назвать нарушение фонематического восприятия, при котором дети испытывают трудности в различении близких акустически звуков. Реже наблюдались вербальные парафазии: прежде чем вспомнить слово «волк», дети успевали перебрать несколько названий животных, чаще диких и хищных (лиса, медведь и пр.). Им требовалось разное количество повторений групп слов для полного запоминания материала. В целом по группе наблюдалась невысокая скорость запоминания.

42% детей показали низкий уровень развития вербальной памяти. У этих детей объем запоминаемого материала ниже нормы, количество необходимых повторений для полного запоминания всех слов составляло

Таблица 1

Уровни развития образной памяти и вербальной памяти у детей с нарушениями речи и у детей без нарушений речи (%)

Уровень развития	Образная память		Вербальная память	
	дети с нарушениями речи	дети без нарушений речи	дети с нарушениями речи	дети без нарушений речи
Высокий	50	74	26	66
Средний	46	22	32	30
Низкий	4	4	42	14

более 10, ни один ребенок не смог правильно воспроизвести предьявляемый порядок слов. У всех наблюдалась либо литеральная, либо вербальная парафазия, что свидетельствует о нарушениях фонематического восприятия.

Таким образом, сравнительный анализ уровней развития данных видов памяти у детей с нарушениями речи показал, что образная память развита лучше, чем вербальная.

Анализируя результаты наблюдения при проведении диагностики с помощью методики «Нелепицы» Р.С. Немова (табл. 2), мы в первую очередь отметили, что в целом задание и инструкция оказались доступными для испытуемых. Можно отметить, что дети с особым интересом отнеслись к данной методике, так как нелепицы, которые они отмечали, вызывали у них положительные эмоции, а процесс поиска не требовал приложения больших усилий.

44% детей с нарушениями речи показали высокий уровень развития образного мышления. Такие дети сразу включались в работу, правильно оценивали ситуацию в целом, на протяжении всей работы были сосредоточены и самостоятельны. Если им и требовалась помощь взрослого, то только стимулирующая, т.е. мы помогали ребенку преодолеть возможную неуверенность, показывали свое по-

ложительное отношение к его высказываниям, подбадривали.

Половина детей (50%) показала средний уровень развития образного мышления. Дети довольно легко находили знакомые образы в новом непривычном варианте и начинали рассуждать, что в данном образе не соответствует реальности. Ситуация такими детьми в целом оценивается правильно, но уровень самостоятельности, сосредоточенности и организованности недостаточен. При выполнении задания они нуждались не только в стимулирующей помощи, но и в направляющей. Чтобы активизировать ребенка, приходилось задавать прямые вопросы, например: «Смешная картинка?», «Что здесь еще есть необычного?». Многие фрагменты при описании картинки выделяются случайно, последовательность рассматриваемых частей картинки хаотична, т.е. называется то, на что упал взгляд. Многие дети затруднялись в поиске нужных слов. При этом затруднения обычно вызывал развернутый ответ, а не сами рассуждения и сопоставление знакомых предметов в новом образе.

Только 6% детей показали низкий уровень развития образного мышления. Такие дети сами оценить правильно ситуацию не смогли. Стимулирующей и направляющей помощи было недостаточно, требовалась обучающая

Таблица 2

Уровни развития образного мышления и словесно-логического мышления у детей с нарушениями речи и у детей без нарушений речи (%)

Уровень развития	Образное мышление		Словесно-логическое	
	дети с нарушениями речи	дети без нарушений речи	дети с нарушениями речи	дети без нарушений речи
Высокий	44	68	18	32
Средний	50	28	46	62
Низкий	6	4	36	6

помощь, т.е. почти на каждый нелепый фрагмент картинки надо было указывать и вместе с ребенком выявлять его нелепость.

Исследование словесно-логического мышления проводилось с помощью методики «Исключение понятий» (см. табл. 2). Только 18% детей с нарушениями речи показали высокий уровень развития этого вида мышления. Эти дети спокойно могут отвлекаться от второстепенных и случайных признаков, привычных (ситуативно обусловленных) отношений между предметами. Но при переходе к обобщению существенных признаков в попытках подобрать обобщающее слово (уровень понятийного развития) уже возникали трудности, которые дети смогли преодолеть с нашей помощью.

Немного менее половины детей (46%) показали средний уровень развития словесно-логического мышления. В целом мы отмечаем снижение уровня доступных обобщений, т.е. неспособность к сравнению, анализу и обобщению при работе со сложными понятиями. Эти дети осуществляли обобщение в основном по конкретно-ситуативному признаку и в некоторых случаях по функциональному признаку.

Более трети детей (36%) показали низкий уровень развития словесно-логического мышления. Эти дети если и справлялись с заданием, то осуществляли обобщение по конкретно-ситуативному признаку. В большинстве случаев они запрашивали нашу помощь, но и тогда не всегда могли правильно исключить понятие.

Таким образом, сравнительный анализ уровней развития этих двух видов мышления показал, что образное мышление у большинства детей развито лучше, чем словесно-логическое.

У детей с нарушениями речи хуже развита и образная, и вербальная

память по сравнению с детьми без нарушений развития. Но сравнительный анализ показал, что различия в большей степени касаются вербальной памяти. Отставание в развитии образной памяти не настолько существенно.

У детей с нарушениями речи хуже развито и образное, и словесно-логическое мышление по сравнению с развитием этих познавательных процессов у детей без нарушений развития. Но сравнительный анализ показал, что различия в большей степени касаются словесно-логического мышления. Отставание в развитии образного мышления не настолько существенно.

В результате анализа полученных данных нами было выявлено, что у детей с нарушениями речи вербальная память и понятийное мышление нарушены в большей степени по сравнению с образным мышлением и памятью. Данные процессы хотя и формируются с отставанием по сравнению с детьми с нормой речевого развития, тем не менее вызывают меньше затруднений.

Таким образом, по нашему мнению, подготовка детей с нарушениями речи к школе может проводиться с опорой на образные процессы познавательной сферы. Этому может способствовать, например, обучение детей игре в шахматы, на первоначальном этапе которого можно основываться на образной памяти и образном мышлении для дальнейшего эффективного формирования теоретического мышления. Умение играть в шахматы будет способствовать и появлению таких новообразований младшего школьного возраста, как произвольность познавательных процессов и внутренний план действий.

Литература

1. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи. М.: Педагогика, 1990.

2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. Екатеринбург: АРД ЛТД, 1998.
 3. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Логопсихология. М.: Академия, 2014.
 4. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб.: Речь, 2003.
 5. Мастюкова Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст. М.: Классик Стиль, 2017.
 6. Развитие мышления и умственное воспитание дошкольника / под ред. Н.Н. Поддьякова, А.А. Говорковой. М.: Педагогика, 1985.
 7. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью / Л.И. Белякова [и др.] // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями: межвуз. сб. науч. трудов. М.: Прометей, 1991. С. 72–87.
 8. Трошин О.В., Жулина Е.В. Логопедия: учеб. пособие. Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2010.
 9. Филочева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. М.: ЭКСМО, 2021.
 10. Хуснутдинова М.Р. Риски инклюзивного образования // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 26–45.
 11. Barcaeva, E.V., N.V. Ryabova and E.V. Zolotkova, 2018. Scientific and methodological basics of formation of preschoolers' readiness for social and personal orientation. *International Journal of Engineering and Technology*, 7 (4): 54–59.
 12. Farouk, M.H., 2018. Clinical diagnosis and assessment of speech pathology. In: *Clinical diagnosis and assessment of speech pathology* (pp. 77–80). Cham: Springer.
 2. Zhukova, N.S., E.M. Mastyukova and T.B. Filicheva, 1998. Overcoming general underdevelopment of speech in preschoolers. Yekaterinburg: ARD LTD. (Rus)
 3. Kalyagin, V.A. and T.S. Ovchinnikova, 2014. *Logopsychology*. Moscow: Academia. (Rus)
 4. Kornev, A.N., 2003. Reading and writing disorders in children. St. Petersburg: Rech. (Rus)
 5. Mastyukova, E.M., 2017. *Special pedagogy. Preparation for education of children with special developmental problems*. Early and preschool age. Moscow: Klassik Stil. (Rus)
 6. Poddyakov, N.N. and A.A. Govorkova (Eds.), 1985. Development of thinking and mental education of a preschooler. Moscow: Pedagogika. (Rus)
 7. Belyakov, L.I. et al., 1991. Comparative psychopedagogical study of preschool children with general underdevelopment of speech and normal development of speech. In: *Theory and practice of remedial teaching preschoolers with language disorders: collection of research papers* (pp. 72–87). Moscow: Prometey. (Rus)
 8. Troshin, O.V. and V.E. Zhulina, 2010. *Speech therapy: teaching manual*. Nizhniy Novgorod: Publishing house of Novgorod State Pedagogical University. (Rus)
 9. Filicheva, T.B., 2021. *Speech therapy. Theory and Practice*. Moscow: EKSMO. (Rus)
 10. Khusnutdinova, M.R., 2017. Risks of inclusive education. *Education and Science*, 19 (3): 26–45. (Rus)
 11. Barcaeva, E.V., N.V. Ryabova and E.V. Zolotkova, 2018. Scientific and methodological basics of formation of preschoolers' readiness for social and personal orientation. *International Journal of Engineering and Technology*, 7 (4): 54–59.
 12. Farouk, M.H., 2018. Clinical diagnosis and assessment of speech pathology. In: *Clinical diagnosis and assessment of speech pathology* (pp. 77–80). Cham: Springer.
- Reference**
1. Vlasenko, I.T., 1990. Features of verbal thinking of adults and children with speech disorders. Moscow: Pedagogika. (Rus)

НАШИ АВТОРЫ

Абибулаева Найле Суеновна – преподаватель кафедры технологического образования Крымского инженерно-педагогического университета имени Февзи Якубова

Служебный адрес: пер. Учебный, 8, г. Симферополь, Республика Крым, 295015

Телефон: (978) 793-15-80

E-mail: naylusha@mail.ru.

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева

Служебный адрес: ул. Комсомольская, 95, г. Орел, 302026

Телефон: (4862) 75-13-18

E-mail: maraldo57@mail.ru

Белоусова Татьяна Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-94

E-mail: tfbelousova@sfedu.ru

Бойко Евгения Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина

Служебный адрес: Петербургское шоссе, 10, г. Санкт-Петербург, 196605

Телефон: (812) 346-55-78

E-mail: ev.boiko@inbox.ru

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теоретических основ физического воспитания Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Р. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 219-97-40, 219-97-45

E-mail: vibondin@sfedu.ru

OUR AUTHORS

Abibulaeva Nayle S. – Lecturer of Technological Education dpt. of the Crimean Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov

Address (work): 8, Uchebniy Lane, Simferopol, Republic of Crimea, 295015

Tel.: (978) 793-15-80

E-mail: naylusha@mail.ru.

Aldoshina Marina I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education of Orel State University named after I.S. Turgenev

Address (work): 95, Komsomolskaya Street, Orel, 302026

Tel.: (4862) 75-13-18

E-mail: maraldo57@mail.ru

Belousova Tatiana F. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-94

E-mail: tfbelousova@sfedu.ru

Boyko Evgenia A. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of General and Applied Psychology dpt. of Pushkin Leningrad State University

Address (work): 10, Peterburgskoe Highway, St. Petersburg, 196605

Tel.: (812) 346-55-78

E-mail: ev.boiko@inbox.ru

Bondin Viktor I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Theoretical Foundations of Physical Education dpt. of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 5, R. Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 219-97-40, 219-97-45

E-mail: vibondin@sfedu.ru

Борисенков Владимир Пантелеймонович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного гуманитарного университета имени М.А. Шолохова, академик Российской академии образования
Служебный адрес: ул. Ташкентская, 18, корп. 4, г. Москва, 109444
Телефон: (495) 376-76-56
E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Данчук Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8-961-296-92-02
E-mail: manshuk-59@mail.ru

Каширская Ирина Константиновна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8-961-296-92-02
E-mail: k_irinak@mail.ru

Кузнецов Василий Андреевич – кандидат биологических наук, доцент кафедры образовательных технологий факультета педагогического образования, доцент кафедры общего почвоведения факультета почвоведения Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Служебный адрес: ул. Ленинские Горы, 1, стр. 77, г. Москва, 119234
Телефон: (495) 939-10-00
E-mail: kuznetsovvvasiliy@gmail.com

Ли Тянь – аспирант факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Служебный адрес: ул. Ленинские горы, 1, стр. 52, г. Москва, 119991
Телефон: (495) 939-10-00
E-mail: tiffanylitian@mail.ru

Borisenkov Vladimir P. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogy dpt. of Sholokhov Moscow State University for the Humanities, academician of the Russian Academy of Education

Address (work): 18, bldg. 4, Tashkentskaya Street, Moscow, 109444
Tel.: (495) 376-76-56
E-mail: vlad_boris39@mail.ru

Danchuk Ivan I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Vocational Pedagogical Education dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8-961-296-92-02
E-mail: manshuk-59@mail.ru

Kashirskaya Irina K. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8-961-296-92-02
E-mail: k_irinak@mail.ru

Kuznetsov Vasily A. – Candidate of Biological Sciences, associate professor of Educational Technologies dpt. of the Faculty of Pedagogical Education, associate professor of the General Soil Science dpt. of the Faculty of Soil Science of Lomonosov Moscow State University

Address (work): 1, bldg. 77, Leninskie Gory, Moscow, 119234
Tel.: (495) 939-10-00
E-mail: kuznetsovvvasiliy@gmail.com

Li Tian – postgraduate student at the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University

Address (work): 1, bldg. 52, Leninskie Gory, Moscow, 119991
Tel.: (495) 939-10-00
E-mail: tiffanylitian@mail.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и прикладной психологии Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина, почетный работник высшего образования

Служебный адрес: Петербургское шоссе, 10, г. Санкт-Петербург, 196605

Телефон: (812) 466-65-58

E-mail: pushkin@lengu.ru

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора по педагогическому образованию Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 20000

E-mail: mareev@sfned.ru

Мэй Юйхань – аспирант факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Служебный адрес: ул. Ленинские горы, 1, стр. 52, г. Москва, 119991

Телефон: (495) 939-10-00

E-mail: 594843081@qq.com

Петрова Виктория Владимировна – студент Института филологии, журналистики и межкультурной коммуникации Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Университетский, 93, г. Ростов-на-Дону, 344006

Телефон: (863) 218-40-94

E-mail: vpet@sfned.ru

Пономарева Ирина Александровна – кандидат медицинских наук, доцент Академии физической культуры и спорта Южного федерального университета

Служебный адрес: ул. Р. Зорге, 5, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 219-97-40, 219-97-45

E-mail: iaponomareva@sfned.ru

Рыбчинский Валерий Петрович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Maklakov Anatoliy G. – Doctor of Psychological Sciences, professor, Head of General and Applied Psychology dpt. of Pushkin Leningrad State University, Honorary worker of Higher Education

Address (work): 10, Peterburgskoe Highway, St. Petersburg, 196605

Tel.: (812) 466-65-58

E-mail: pushkin@lengu.ru

Mareev Vladimir I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, advisor on Pedagogical Education to the Rector of Southern Federal University

Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 20000

E-mail: mareev@sfned.ru

Mei Yuhan – postgraduate student at the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University

Address (work): 1, bldg. 52, Leninskie Gory, Moscow, 119991

Tel.: (495) 939-10-00

E-mail: 594843081@qq.com

Petrova Victoria V. – student of the Institute of Philology, Journalism and Intercultural Communication of Southern Federal University

Address (work): 93, Universitetsky Lane, Rostov-on-Don, 344082

Tel.: (863) 218-40-94

E-mail: vpet@sfned.ru

Ponomareva Irina A. – Candidate of Medical Sciences, associate professor of the Academy of Physical Culture and Sports of Southern Federal University

Address (work): 5, R. Zorge Street, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 219-97-40, 219-97-45

E-mail: iaponomareva@sfned.ru

Rybchinsky Valeriy P. – Candidate of Psychological Sciences, associate professor of Psychophysiology and Clinical Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Служебный адрес: пр-т Нагибина. 13,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11640
E-mail: vprybchinskiy@sfned.ru

Сериков Геннадий Витальевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8-961-296-92-02
E-mail: gvserikov@sfned.ru

Согачева Анастасия Сергеевна – магистрант факультета педагогического образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Служебный адрес: ул. Ленинские горы, 1, стр. 52, г. Москва, 119991
Телефон: (495) 939-10-00
E-mail: kuziya@mail.ru

Ушанева Юлия Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики изобразительного искусства Академии архитектуры и искусств Южного федерального университета
Служебный адрес: пр-т Буденновский, 39, г. Ростов-на-Дону, 344082
Телефон: (863) 240-21-78
E-mail: ysushanyova@sfned.ru

Яцык Геннадий Геннадьевич – соискатель Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: 8-961-296-92-02
E-mail: oxiefree@mail.ru

Address (work): 13, Nagibin Avenue, Rostov-on-Don, 344038
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11640
E-mail: vprybchinskiy@sfned.ru

Serikov Gennady V. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Social Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8-961-296-92-02
E-mail: gvserikov@sfned.ru

Sogacheva Anastasia S. – Master's degree student of the Faculty of Pedagogical Education of Lomonosov Moscow State University
Address (work): 1, bldg. 52, Leninskie Gory, Moscow, 119991
Tel.: (495) 939-10-00
E-mail: kuziya@mail.ru

Ushaneva Yulia S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Theory and Methodology of Fine Arts dpt. of the Academy of Architecture and Arts of Southern Federal University
Address (work): 39, Budennovsky Avenue, Rostov-on-Don, 344082
Tel.: (863) 240-21-78
E-mail: ysushanyova@sfned.ru

Yatsyk Gennady G. – degree seeker of the Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, bldg. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: 8-961-296-92-02
E-mail: oxiefree@mail.ru

Указатель статей, опубликованных в 2021 году

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- Абросимова Л.С., Станова М.В.* Гуманитарии XXI века в зоне кризиса. № 4. С. 39–45.
- Борисенков В.П., Ли Тянь.* Теоретические основы информатизации педагогического образования в Китае. № 10. С. 21–25.
- Голубев Е.Б.* Шесть мемориальных досок (киевские адреса педагога А.Г. Ривина: поиски и находки). № 4. С. 24–32.
- Данчук И.И.* Дополнительное образование детей в формате онлайн-обучения как современная реальность. № 10. С. 26–34.
- Занина Л.В., Ли Наньнань.* Методологические основы патриотического воспитания в Китайской Народной Республике. № 2. С. 36–42.
- Крутова-Солиман Н.* Усилия страны иммиграции для решения проблемы интеграции иммигрантов в ее культурно-языковую среду (на примере ФРГ). № 6. С. 21–27.
- Куликовская И.Э., Князева Л.В.* Коллаборативное обучение детей в дошкольной организации: пространство взаимодействия. № 5. С. 19–27.
- Ладнушкина Н.М.* Инспектирование учреждений дошкольного образования: историко-педагогический аспект. № 3. С. 23–37.
- Мартьянова Д.А.* Особенности развития отечественной педагогики через педологические идеи прошлого. № 7. С. 33–38.
- Мартьянова Д.А.* Особенности развития отечественной педологии. № 4. С. 33–38.
- Мирзиёева Ш.Ш.* Мониторинг развития инновационной компетентности руководителей дошкольных образовательных организаций посредством системы электронного портфолио. № 2. С. 49–62.
- Романенко А.В.* Принцип визуализации на занятиях русского языка как иностранного как фактор эффективности и качества обучения. № 3. С. 17–22.
- Романенко Н.М.* Повышение качества профессиональной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре через комплексный принцип. № 2. С. 29–35.
- Степанцова А.В., Чумичева Р.М.* Коммуникативные языковые способности детей: понятия и проблема развития в условиях дополнительного образования. № 3. С. 43–50.
- Хасанова О.В., Каримова А.А., Хабибуллина А.Д.* Проблемы организации профильного обучения в современной школе в условиях гибридного (очно-дистанционного) обучения (на примере СОШ Республики Татарстан). № 3. С. 37–42.
- Цянь Мэнсинь.* Пути реализации образовательного сотрудничества России с Китайской Народной Республикой: история и современные проблемы. № 6. С. 33–40.
- Чанго Андранго Д.В., Мальцева Л.В.* Образование в Эквадоре во время COVID-19. № 4. С. 17–23.
- Чернышенко О.В.* Цифровая дидактика в контексте трансформации современного образовательного пространства. № 6. С. 28–32.
- Чумичева Р.М.* Воспитание художественно-эстетической культуры обучающихся в системе дополнительного образования: трансформационные вызовы. № 2. С. 17–28.
- Чумичева Р.М., Зверева О.Л.* Цифровые технологии в развитии дошкольников. № 7. С. 25–32.
- Чумичева Р.М., Штайдо Т.С., Беспалая В.А.* Интегративный подход в укреплении здоровья детей дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации. № 5. С. 28–34.
- Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А.* Школьное образование во время пандемии коронавирусной инфекции (из опыта работы европейских школ). № 8. С. 21–28.
- Шедина С.В., Елисеева Е.В., Орнацкая Т.А.* Эстетическое воспитание в педагогической теории и практике С.Т. Шацкого

го: анализ раннего этапа деятельности ученого. № 2. С. 43–48.

Шостак Е.В., Донской Д.Ю. Применение проектно-изобретательской деятельности в развитии творческого мышления обучающихся технопарков. № 5. С. 35–40.

Шостак Е.В., Донской Д.Ю. Технопарк как организационно-педагогический механизм дополнительного образования. № 4. С. 46–52.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Абибулаева Н.С. Дидактические средства и их использование в обучении химии в образовательных учреждениях. № 10. С. 44–48.

Аюпов Р.Ф. Готовность к деятельности уполномоченного по гражданской обороне в образовательном учреждении. № 9. С. 28–39.

Белюсова Т.Ф., Петрова В.В. Некоторые пути исправления грамматических ошибок обучающихся в процессе изучения английского языка. № 10. С. 37–43.

Волкова М.А. Структурно-критериальный ряд и содержание познавательного интереса иностранных студентов к русскому языку. № 9. С. 51–56.

Гулов А.П. Подготовка к конкурсам аудирования и чтения на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку. № 9. С. 40–50.

Давыденко В.А., Чугунова О.П. Педагогические условия формирования этнокультурных компетенций учащихся в общеобразовательном пространстве. № 2. С. 65–70.

Картушина Н.В. Вторичная языковая личность как компетенция преподавателя иностранного языка высшей школы. № 4. С. 55–62.

Кондрашова З.М. STEAM-проектирование образовательной среды на уроках математики в младших классах. № 9. С. 21–27.

Сироткин О.Е., Беловицкая С.И. Дидактические игры как средство формирования познавательной деятельности обучающихся на уроках в начальной школе. № 8. С. 36–42.

Толстихина Е.В. Значение академической онлайн-мобильности студентов в развитии иноязычной коммуникативной компетенции. № 6. С. 43–48.

Шаповалова Л.И., Хоруженко Н.А. Особенности организации образовательного процесса в период пандемии коронавирусной инфекции. № 7. С. 41–48.

Яковенко Т.И., Омельчук В.Ю. Формирование англоязычной коммуникативной компетенции на базе учебника English File (3rd edition). № 6. С. 49–54.

Ян Шанюэ. Краткосрочный рисунок в учебном процессе по изобразительному искусству. № 7. С. 49–54.

Matveev A.P. Technical English in aerospace. № 8. С. 31–35.

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Колодовская Е.А. Пути формирования профессионально значимых качеств логопеда на этапе обучения в вузе. № 7. С. 57–62.

Колодяжная Т.П., Березовская Р.В., Вишарева М.Б., Малова Л.В., Рыбалко В.Е. Профилактика дисграфии у детей младшего школьного возраста. № 5. С. 43–48.

Овчинникова Т.С., Трошина Е.С. Дифференцированная коррекционная работа по формированию языковой и коммуникативной компетенций у дошкольников с дизартрией и заиканием. № 9. С. 59–68.

Сероштанова Д.А., Саргсян Р.А., Мажаная Е.А. Проблемы диагностики речи у детей с расстройством аутистического спектра. № 1. С. 15–20.

Талагаева М.А. Формирование интереса ребенка с нарушением слуха к восприятию детской литературы. № 1. С. 21–28.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Бондин В.И., Пономарева И.А. Сущность и содержание инновационного образования в оздоровительной физической

- культуре студенческой молодежи. № 10. С. 51–57.
- Ковтуненко А.В.* Спортивный зал университета как новая среда взаимодействия студентов и преподавателей. № 6. С. 57–64.
- Ковтуненко А.В.* Фитнесстатус мобильных приложений как инструмент мотивации студентов вузов к занятиям физической культурой и спортом. № 7. С. 75–82.
- Кораблина Е.В.* Динамика самодетерминации у спортсменов. № 3. С. 53–61.
- Лукьяненко В.П., Петрякова В.Г., Муханова Н.В., Аветян Г.В.* Современные подходы к оцениванию обучающихся начальной школы на уроках физической культуры. № 3. С. 62–70.
- Наумов И.В.* Двигательная активность и дыхательные упражнения в сохранении здоровья студентов в период ограничений. № 7. С. 65–74.
- Наумов И.В.* Физическая культура и спорт как условие формирования человеческого капитала студентов. № 5. С. 51–60.
- Пономарева И.А., Мареев В.И.* Историко-педагогический анализ развития теории оздоровительной физической культуры студенческой молодежи. № 10. С. 58–66.
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**
- Мовсюмлю А.* Специфические особенности педагогического руководства студенческими коллективами художественного творчества в процессе внеаудиторных мероприятий. № 9. С. 69–75.
- Орлова Л.Н., Степанченко О.В., Мартынова М.В.* Детский парк 30-х годов XX века как социокультурный проект советского государства. № 2. С. 73–80.
- Романенко Н.М.* Социокультурное наследие Дагестана как фактор воспитания духовной культуры молодежи. № 1. С. 31–36.
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**
- Алдошина М.И.* Подготовка в университете будущих педагогов к этнической идентификации обучающихся. № 10. С. 67–75.
- Амелина И.О.* Особенности обучения русской литературе в иностранной аудитории на этапе предвузовской подготовки. № 8. С. 82–87.
- Аулов О.А., Итляшев Х.В.* Структурно-содержательная модель формирования морально-волевых качеств курсантов военных вузов России. № 2. С. 92–96.
- Бирюкова Н.В.* Теоретические основы формирования здоровьесберегающей позиции современного студента медицинского университета. № 8. С. 52–57.
- Богданова Н.А., Ильина Н.В.* Имплементация и совершенствование самостоятельной работы как особенность процесса реализации дополнительной образовательной программы по профессиональной англоязычной подготовке в морском вузе. № 1. С. 60–66.
- Бондаренко Н.Г.* Оценка готовности студентов-магистрантов по направлению «Юриспруденция» к применению мобильного обучения. № 4. С. 65–72.
- Волошина Т.А.* Обучение предпринимательству будущих дизайнеров в условиях вуза. № 6. С. 85–91.
- Габович А.А.* Гражданская позиция будущих юристов: современные вызовы формирования. № 4. С. 73–80.
- Габович А.А.* Нормативные и теоретические аспекты формирования гражданской позиции студентов – будущих юристов. № 8. С. 88–94.
- Голобородько И.Э., Лозовицкая А.А.* Особенности функционирования педагогического вуза в контексте развития современной образовательной системы России: смыслы, векторы, перспективы (на примере актуализации содержательных аспектов развития экосистемы партнерства Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ)). № 9. С. 78–86.
- Гриневич Е.В.* Профессиональная подготовка экономистов-международников: образовательные стандарты. № 2. С. 97–102.
- Давыденко В.А., Малыхина О.А.* Самостоятельная работа магистрантов в

- контексте модернизации ФГОС в педагогическом вузе. № 3. С. 80–87.
- Данчук И.И.* Технология коучинга в образовательной практике вуза. № 9. С. 94–102.
- Дашкина А.И., Воронцова Е.В.* Сравнение условий формирования общепрофессиональных компетенций студентов старших и младших курсов лингвистических направлений в дистанционном формате обучения. № 1. С. 67–74.
- Картушина Н.В.* Об отдельных компонентах модели профессионализма преподавателя высшей школы. № 9. С. 87–93.
- Котова Н.С., Гельпей Е.А., Котов Г.С., Кравцова В.Ю.* Развитие критического мышления и коммуникативных навыков в смешанной форме обучения. № 7. С. 101–106.
- Котова Н.С., Котов Г.С., Кравцова В.Ю.* Формирование дизайн-мышления будущих экономистов средствами английского языка в условиях онлайн-обучения. № 1. С. 39–46.
- Левин В.М., Калиниченко А.О.* Учебная активность студентов: причины снижения и факторы повышения. № 2. С. 83–91.
- Лю Цяофан.* Дифференцированное управление коммерческими и некоммерческими негосударственными вузами в Китае. № 8. С. 95–103.
- Маи Данг Хоа, Борытко Н.М.* Развитие социальной ответственности университета в новом контексте общества. № 8. С. 58–66.
- Малков А.В., Лукиянец Н.Ф., Цырков А.П., Могилинец С.Н.* Модель деятельности командира по управлению физической подготовкой в подразделениях высшего военно-учебного заведения. № 8. С. 45–51.
- Мартыненко Е.В.* Некоторые проблемы онлайн-образования. № 5. С. 85–89.
- Мэй Юйхань, Кузнецов В.А., Согачева А.С.* Подготовка будущего педагога к экологическому воспитанию в КНР. № 10. С. 76–82.
- Натуркач М.В.* Медиадискурс в информационном пространстве и необходимость развития медиадискурсивной компетенции студентов. № 5. С. 90–100.
- Никонова Е.Н., Полякова М.В., Каткова Н.М., Жеребкина О.С.* Методика использования онлайн-ресурсов в целях формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-экономистов. № 3. С. 88–94.
- Орлова О.Н., Махина Л.А., Спиридонова Н.С.* Компетентностный подход в профессиональном образовании. № 3. С. 73–79.
- Писаренко В.И., Шепелев А.И.* Использование метода моделирования в разработке технологий формирования критического мышления у будущих учителей. № 6. С. 75–84.
- Сагайдачная Е.Н., Мартыненко Е.В.* О некоторых особенностях обучения студентов экономических специальностей в магистратуре в онлайн-режиме. № 5. С. 79–84.
- Сагайдачная Е.Н., Черемина В.Б.* Цифровой инструментарий для формирования новых компетенций студента (на примере интерактивных досок при обучении иностранным языкам). № 6. С. 92–96.
- Саямова В.И., Олешко Т.В., Дьяченко С.М.* Информационно-компьютерная технология: организация самостоятельной работы иностранных учащихся подготовительного факультета при дистанционном обучении. № 8. С. 104–112.
- Толстихина Е.В.* Развитие человеческого капитала и soft skills студентов вузов средствами виртуальной международной академической мобильности (в курсе дисциплины «Иностранный язык (английский)»). № 5. С. 72–78.
- Ушанева Ю.С.* Методические возможности краткосрочного рисунка кистью в процессе подготовки специалистов художественного профиля. № 8. С. 75–81.
- Ушанева Ю.С.* Русская академическая традиция и современные тренды художественного образования в университете. № 10. С. 83–90.
- Фиофанова О.А.* Data-анализ: образовательная технология, содержание образования и компетентностный результат. № 6. С. 67–74.

Цянь Мэнсинь, Романенко Н.М. Специфика и тенденции подготовки профессиональных кадров в вузах Китайской Народной Республики. № 5. С. 63–71.

Чанго Андранго Д.В., Мальцева Л.В. Новые тенденции в высшем образовании Эквадора (трансформация эквадорского университета). № 7. С. 85–91.

Чумичева Р.М., Манджиева А.П. Модель производственной практики как условия формирования корпоративных умений обучающихся колледжа. № 1. С. 47–59.

Чумичева Р.М., Туливетров С.Н. Профессионально ориентированный подход в проектировании модели подготовки военных переводчиков в процессе обучения иностранному языку. № 8. С. 67–74.

Gadjiev D.D. Methodology of the teaching of Finite Mathematics at the Pedagogical Universities due to the new trends in the evolution of the Mathematical Sciences. № 7. С. 92–100.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Дмитриева П.Р. Особенности отношения к смерти и самоотношения среди молодежи. № 6. С. 105–110.

Евдокимова Е.В., Комарова К.Ю., Ткаченко И.В. Материнство как предмет психологических исследований. № 8. С. 115–121.

Михайлов В.И. Детерминанты смысло-жизненных ориентаций в турецкой и российской выборках. № 1. С. 77–84.

Рыбчинский В.П., Сериков Г.В. Особенности проявления ПТСР у спортсменов, участвующих в боях без правил (ММА). № 10. С. 93–98.

Филин М.М. Преадаптация как фактор успешного профессионального самоопределения личности в условиях транзитивного общества. № 6. С. 99–104.

Abakumova I.V., Godunov M.V., Grishina A.V. Stages in making a choice of meaning. № 5. С. 103–106.

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Яцык Г.Г. О моделировании в лабораторных условиях воздействия стресса на эффективность решения интеллектуальных задач. № 10. С. 101–108.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Гадаборшева З.И., Rogov E.I. Трансформация профессиональных представлений в условиях дистанционной организации деятельности. № 5. С. 109–119.

Кочисов В.К., Тужимеева И.И. Психологические факторы, влияющие на адаптацию первоклассников к обучению в общеобразовательной школе. № 4. С. 83–91.

Маклаков А.Г., Бойко Е.А. Взаимосвязь академической успеваемости и интеллектуальных способностей студентов с разными типами функциональной асимметрии. № 10. С. 111–116.

Наумов И.В. Роль эмоций в развитии мотивации и намерения к самостоятельным занятиям физической активностью. № 6. С. 113–118.

Недбаев Д.Н., Недбаева С.В., Нехно С.В. Ценностные ориентиры и их влияние на формирование патриотизма у будущих учителей. № 7. С. 109–122.

Трубицина Д.А., Rogov E.I. Профессиональные представления и их роль в выборе профессии. № 9. С. 105–110.

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Каширская И.К. Особенности познавательной сферы дошкольников с нарушениями речи. № 10. С. 119–125.

Лебеденко О.А. Особенности психологической готовности к школе детей, не посещающих дошкольные образовательные организации. № 9. С. 113–119.

Abakumova Irina V., Godunov Mikhail V., Grishina Anastasia V. Self-transcendence in the preadaptive strategy of sense-making. № 2. С. 105–109.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2021. № 10

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 21.12.2021.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.