

с е т е в о й   н а у ч н ы й   ж у р н а л   ISSN 2313-8971

# НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

R E S E A R C H   R E S U L T

Том 3 | № 1  
Volume 3

ПЕДАГОГИКА  
И ПСИХОЛОГИЯ  
ОБРАЗОВАНИЯ

PEDAGOGY  
AND PSYCHOLOGY  
OF EDUCATION

Сайт журнала:  
[research-result.ru](http://research-result.ru)

сетевой научный рецензируемый журнал  
online scholarly peer-reviewed journal







Том 3, №1. 2017

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8971



Volume 3, № 1. 2017

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8971

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Ерошенкова Е.И.**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА: **Самосенкова Т.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Института межкультурной коммуникации и международных отношений Белгородского государственного национального исследовательского университета;

**Разуваева Т.Н.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и клинической психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук, доцент

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Петрова С.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории, педагогики и методики начального образования и изобразительного искусства Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

**ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:**

**Ирхин В.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики физической культуры Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Волюшина Л.Н.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного и специального (дефектологического) образования Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

**Гребнева В.В.**, кандидат психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии Педагогического института Белгородского государственного национального исследовательского университета

**РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:**

**Балыхина Т.М.**, доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО, Заслуженный деятель науки РФ, Россия

**Кабардов М.К.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией «Дифференциальная психология и психофизиология» Психологического института Российской академии образования, Россия

**Ларских Э.П.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, методики его преподавания и документоведения Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина, действительный член Российской Академии информатизации образования, Россия

**Мальцев Марьян**, доктор наук, профессор, факультет педагогики, SS «Curil and Methodius» University in Skopje – St «Kliment Ohridski», Республика Македония

**Никишина В.Б.**, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и коррекционной психологии Курского государственного медицинского университета Минздрава России, Россия

**Полонский В.М.**, доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, член-корреспондент Российской академии образования, Россия

**Репринцев А.В.**, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной педагогики и методики воспитательной работы Курского государственного университета, Россия

**Штрекер Н.Ю.**, доктор педагогических наук, профессор, декан факультета начального образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, Россия

**Рафаэль Гузман Тирадо**, доктор филологии, Гранадский университет, Испания

**Алан Брюс**, доктор социологии, педагогики инноваций, Ирландия

**EDITORIAL TEAM:**

EDITOR CHIEF: Elena I. Eroshenkova, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

DEPUTY EDITOR CHIEF: Tatyana V. Samosenkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Department of Russian Language and Professional Speech Communication at the Institute of Intercultural Communication and International Relations of Belgorod State National Research University

Tatyana N. Razuvaeva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of General and Clinical Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

ENGLISH TEXT EDITOR: Igor Lyashenko, Ph.D. in philology, Associate Professor  
EXECUTIVE SECRETARY: Svetlana V. Petrova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of Chair of Theory, Pedagogic and Methods of Preschool Education and the Fine Arts of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

**EDITORIAL BOARD:**

Vladimir N. Irhin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Theory and Methods of Physical Culture of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Ludmila N. Voloshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Chair of Pre-school and Special (Defectological) Education of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

Valentina V. Grebneva, Candidate of Psychological Sciences, Professor, the Head of Chair of Psychology of Pedagogical Institute of Belgorod State National Research University

**CONSULTING EDITORS:**

Tatiana M. Balykhina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the MANPO, Honored Worker of Science, Russia

Mukhamed K. Kabardov, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Laboratory of Differential Psychology and Psychophysiology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Russia

Zinaida P. Larskih, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Russian Language, the Methods of its Teaching and Record Management of Elets State University by the name of I.F. Bunin, the Member of the Russian Academy of Informatization of Education, Russia

Maryan Maltsev, Doctor of Kinesiology, Faculty of Pedagogy, Professor, SS «Curil and Methodius» University in Skopje – St «Kliment Ohridski», R. Macedonia

Vera B. Nikishina, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of Department of Health Psychology and Correctional Psychology, Kursk State Medical University, the Ministry of Health of Russia, Russia

Valentin M. Polonskiy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Research Fellow of Institute of Education Development Strategy of RAO, Corresponding Member of the Russian Academy of Education Chief Research Fellow, Russia

Aleksandr V. Reprintsev, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Chair of Social Pedagogy and Methods of Educational Work of Kursk State University, Russia

Nina Y. Shtreker, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the Dean of Chair of Preschool Education of Kaluga State University by the name of K.E. Tsiolkovsky, Russia

Rafael Guzman Tirado, Doctor of Philology, University of Granada, Spain

Alan Bryus, Doctor of Sociology, Pedagogy of Innovation, Ireland

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»

Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.

Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher education «Belgorod State National Research University»

Publisher: Belgorod State National Research University

Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia

Publication frequency: 4/year

## СОДЕРЖАНИЕ

## CONTENTS

### ПЕДАГОГИКА

### PEDAGOGICS

<b>Глузман Н.А.</b> Концептуальные основы подготовки будущих учителей начальных классов к работе с одаренными детьми	<b>3</b>	<b>Gluzman N.A.</b> Conceptual framework of training of future primary school teachers to work with gifted children	<b>3</b>
<b>Давкуш Н.В.</b> Ценностные основания прогностической деятельности будущего воспитателя дошкольного учреждения	<b>10</b>	<b>Davkush N.V.</b> Axiological grounds of the prognostic activity of the future teacher of preschool institution	<b>10</b>
<b>Давтян А.В.</b> Компетентностный подход в процессе подготовки кадров для преподавания предметов религиоведения в средней и высшей школе	<b>16</b>	<b>Davtyan A.V.</b> Professional approach in training of teachers, working with the subjects of religion in middle and high schools	<b>16</b>
<b>Зрнзевич Н., Цветкович Р., Зрнзевич Й.</b> Влияние программы по физической культуре на морфологические показатели, характеризующие уровень физического развития учащихся	<b>23</b>	<b>Zrnzevich N., Tsvetkovich R., Zrnzevich Yo.</b> The influence of the curriculum in physical education on morphological characteristics of students	<b>23</b>
<b>Колосова Н.Н.</b> Обобщение опыта реализации технологии подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста в образовательном процессе вуза	<b>29</b>	<b>Kolosova N.N.</b> Synthesis of experience of implementing the technology of training of future pre-school teachers for pedagogical support of preschool children in the higher school education process	<b>29</b>
<b>Мамкин А.Ю., Мищенко Л.И.</b> Роль справочных правовых систем в формировании правовой культуры граждан России	<b>35</b>	<b>Mamkin A.Yu., Mishchenko L.I.</b> The role of background legal systems in the formation of legal culture of citizens of RUSSIA	<b>35</b>
<b>Минченков Е.Е.</b> Проблемы наглядности в обучении химии	<b>38</b>	<b>Minchenkov E.E.</b> Problems of hypothesis in training chemistry	<b>38</b>
<b>Nancy Burkhalter</b> Обучение критическому мышлению студентов, получивших образование не на Западе: назидательная история	<b>46</b>	<b>Nancy Burkhalter</b> Teaching Critical Thinking to Non-Western Educated Students: A Cautionary Tale	<b>46</b>
<b>Ришарлз Соуза де Карвалью, Бруно Дандолини Коломбо, Элоиза Роза Оливейра</b> Игры и игровая деятельность как условия социализации детей	<b>52</b>	<b>Richardes Souza de Carvalho, Bruno Dandolini Colombo, Eloisa da Rosa Oliveira</b> Games and play: path towards childhood humanization	<b>52</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b>		<b>PSYCHOLOGY</b>	
<b>Котова С.С., Хасанова И.И.</b> Особенности интернет-зависимого и аддиктивного поведения молодежи	<b>55</b>	<b>Kotova S.S., Hasanova I.I.</b> The nature of internet-dependent and addictive behavior of the youth	<b>55</b>

**ПЕДАГОГИКА  
PEDAGOGICS**

УДК 378:37.134

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-3-9

Глузман Н.А.

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ  
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, ул. Просмушкиных, д. 6, г. Евпатория, Республика Крым, 297420, Россия; E-mail: gluzman\_n@mail.ru

**Аннотация**

Одной из важнейших задач современного образования является внедрение творческих, проблемных методов обучения и воспитания, имеющих целью формирование интеллектуально развитой, духовно богатой и творческой личности. Именно поэтому в системе высшего образования актуальной остается проблема совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы, которые смогут эффективно выявлять и развивать таланты учащихся младшего школьного возраста. Целью статьи является обоснование концептуальных основ подготовки будущего учителя начальной школы к работе с одаренными учащимися. Для реализации данной цели используется комплекс методов теоретических (анализ философской, педагогической, психологической, методической литературы), эмпирических (беседа, анкетирование, наблюдение, опрос, обобщение педагогического опыта, стимулирование интереса к обучению, ответственности, методы практические, проблемные, частично-поисковые, интерактивные, инновационные), а также математической статистики. В результате определена основная идея концепции – проектирование творческой среды инновационного образовательного пространства, которая характеризуется особой деятельностью педагога не удовлетворенного традиционными условиями и стремящегося к качественно новым результатам. Для этого необходимо совершенствование содержания, форм учебного процесса, применение современных подходов при подготовке учителя (лично-деятельностного, компетентностного, технологического, исследовательского, дифференцированного).

**Ключевые слова:** концепция; подготовка учителя; одаренные дети; начальные классы.

Gluzman N. A.

**CONCEPTUAL FRAMEWORK OF  
TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS  
TO WORK WITH GIFTED CHILDREN**

Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) named after V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, Republic of Crimea, 297408, Russia; E-mail: gluzman\_n@mail.ru

**Abstract**

One of the most important tasks of modern education is to introduce creative problem methods of training and education with the aim of developing a creative, intellectually developed, and spiritually rich personality. This is the major reason behind the current topicality of the problem of improving the professional training of future primary school teachers, so as to enable them to effectively identify and develop junior school students' talents. The aim of the article is grounding the conceptual foundations of preparing future primary school teachers to work with gifted students. To achieve this aim, there has been employed a complex of methods: theoretical methods (analysis of philosophical, pedagogical, psychological, methodological literature), empirical methods (personal and group interview, questionnaire survey, observation, generalization of teaching experience, enhancing learning motivation, stimulating responsibility, practical, problem, partial search, interactive, innovative methods), as well as the method of

mathematical statistics. In the result, the basic idea of the conception has been identified as designing creative environment of the innovative educational space, which is characterized by a special activity of the teacher who is not satisfied with conventional conditions and is striving for qualitatively new results. This requires improvement of the content and forms of the educational process, and the use of modern approaches to teacher training (learner-centred and student-activity approach, competency approach, technological approach, research approach, differentiated approach).

**Keywords:** concept; teacher training; gifted children; primary school.

**Введение.** Концептуальные положения подготовки учителя начальных классов к работе с одаренными детьми были сформулированы по результатам исследования процесса профессиональной подготовки творческого педагога. Основная идея концепции основывается на теоретических и методических основах подготовки будущих учителей к работе с одаренными детьми с учетом актуальных проблем развития современного профессионального педагогического образования. В концепции определены цели и задачи усовершенствования учебно-воспитательного процесса. Целью является создание оптимальных условий для подготовки учителя. Стратегической задачей является подготовка творческого педагога, который бы обеспечил индивидуальное развитие ребенка на основе выявления его задатков и способностей, потребностей и интересов.

Педагогическая модель подготовки будущих учителей к работе с одаренными детьми представляет собой схему проектирования педагогических мероприятий, обеспечивающих эффективность процесса подготовки учителя. К педагогической модели относим теоретические и методические основы подготовки учителя начальных классов к работе с одаренными детьми. Кратко охарактеризуем теоретические основы.

**Основная часть (Main part).** Концептуальное видение решения проблемы подготовки творческого учителя, который умеет взаимодействовать с одаренными детьми, следует из анализа современных педагогических и психологических работ.

Наиболее распространено в образовательных кругах США определение одаренности принятое Департаментом Образования США: «Одаренные и талантливые дети – это дети, которых выявили профессионально квалифицированные лица, и которые благодаря необыкновенным способностям способны на высокую успеваемость. Это дети, которые нуждаются в особых образовательных программах, выходящих за рамки тех, которые предоставляются обычной школой, чтобы реализовать их вклад в собственное развитие и развитие общества» [8]. В польском энциклопедическом словаре

определено, что одаренный ученик – это «лицо, характеризующееся высоким уровнем интеллекта (IQ выше 130), легкостью в обучении, высокими достижениями в науке, специальными способностями выше среднего, широким кругом интересов, сильной мотивацией к науке, а также творческими достижениями» [7, с. 97]. Американский ученый П. Торренс разработал концепцию одаренности, которая состоит из триады: творческих способностей, умений, мотивации. Творчество, в его понимании, – это естественный процесс, порожаемый сильной потребностью человека в снятии напряжения, возникающего в ситуации незавершенности или неопределенности [9]. Р. Стернберг предложил модель интеллектуальной одаренности, согласно которой интеллект включает три аспекта – аналитический, творческий и практический. Каждый из них может быть доминантным или рецессивным в интеллекте конкретного человека. Одаренность, по мнению Р. Стернберга, – многомерное образование, ее нельзя сводить ни к коэффициенту интеллектуальности, ни к креативности, ни к мотивации. Она всегда уникальна, поэтому учителю нужно учитывать разнообразие форм ее проявления [10].

Анализируя определения одаренности современных ученых можно сделать вывод, что важной особенностью современного понимания одаренности является то, что она рассматривается не как статическая, а как динамическая характеристика личности. Одаренность реально существует в движении и развитии. Такое понимание требует соблюдения принципов: демократизации – с целью обеспечения самореализации личности студента; гуманизации – для установления отношений сотрудничества между учителем и учеником, создание благоприятных условий для выявления и развития способностей ребенка, его воображения и творческого мышления.

При конструировании содержания пособий особое внимание следует обращать на реализацию таких дидактических функций, как: информационной, которая предусматривает высокий научный уровень учебного материала пособий; самоконтроля, самообразования, закрепления



(с этой целью в пособиях размещен аппарат усвоения содержания (задачи, вопросы, тесты, словари и т.д.)); развивающей и воспитательной (подобран соответствующий материал, направленный на раскрытие знаний, которые студенты используют на лабораторных занятиях и уроках во время прохождения педагогической практики).

**Материалы и методы исследования (Materials and Methods).** Учитывая теоретические основы подготовки творческого учителя начальных классов, охарактеризуем методические основы, охватывающие различные педагогические условия.

Опираясь на исследования О. А. Абдуллиной, Т.С. Буряковой, И.А. Ганичевой, А.Н. Горбушиной, Н.В. Кузьминой, В.А. Слестёнина, Н.М. Яковлевой и др., выделяем основные компоненты подготовки учителя начальных классов к работе с одаренными детьми. К ним мы относим: мотивационный, содержательный, процессуальный, креативно-деятельностный, рефлексивный компоненты, анализ которых представляем.

Мотивационный компонент можно определить как ресурсный, поскольку он направляет учебный процесс на развитие у студентов потребности в профессиональном совершенствовании, побуждает к той или иной деятельности, ориентирует на формирование профессионального интереса.

Приведем высказывания отдельных ученых о роли этого компонента в профессиональной подготовке учителя. В частности, М.Н. Крылова отмечает, что формированию мотивации на учебном занятии могут способствовать такие приемы деятельности преподавателя: правильное целеполагание (необходимо обеспечивать понимание и принятие цели студентами как собственной, значимой для себя, для своего духовного, интеллектуального развития и личностного становления); убеждение студентов в практической необходимости изучаемого (задания практического характера способствуют активизации мысли, убеждают студентов в необходимости получаемых знаний); индивидуализация обучения, осуществляя которую важно исходить из принципов: 1) процесс обучения должен приводить не к нивелированию, то есть уравниванию знаний студентов, а к постепенному возрастанию их индивидуальных различий; 2) педагог должен показать обучающемуся, что активное овладение способами учебной деятельности, приёмами целеполагания способствует развитию его индивидуальности; эмоциональное воздействие – воздействие на чувства: удивление, сомнение, гордость, патриотизм и т. п., создание ситуации занимательности; экскурсии в историю предмета создают у студентов целостное пред-

ставление об изучаемой дисциплине, вызывают особый интерес; активизация учебной деятельности обучающихся на занятии может осуществляться различными методами и способами (среди различных средств активизации познавательной деятельности обучающихся на занятии важное место занимают вопросы и задания педагога. Важно также использование эвристических заданий, технических средств обучения и т. д.); разработка и распространение методов проблемно-развивающего обучения, в том числе создание проблемных ситуаций и коллективный поиск их разрешения; вовлечение студентов в дискуссию по изучаемому материалу; стимулирование новых достижений, стремления быстрее и качественнее выполнить работу, получить более высокий уровень профессиональной квалификации; объективность, гласность и перспективность контроля и оценки; поддержание у студентов веры в успешность учения – «методика успеха»; включение учащихся в самостоятельную работу, расширение форм самостоятельной работы; работа по воспитанию приёмов самообразования; создание благоприятного учебного климата [5, с. 87-93].

И. А. Ганичева в процессе исследования развития профессиональной мотивации бакалавров психолого-педагогического образования обращает внимание на особую роль мотивационного компонента: «Многообразие на занятиях интересных творческих и развивающих упражнений, заданий, ролевых игр, дискуссионных методов обучения не только усиливает мотивацию студентов к профессионально-творческому саморазвитию, но и имеет реальный результат в виде приращения соответствующих способностей к осуществлению данного процесса» [3, с. 36].

Опираясь на исследования А. Н. Горбушиной о взаимосвязи учебной мотивации и академической неуспеваемости студентов вуза сделан вывод, что: «на этапе овладения профессией мотивация, связанная с интересом к той или иной профессии, выступает в качестве ресурса и предпосылки, которые необходимы для развития профессионализма. Иными словами, студенту необходимы устойчивые профессиональные мотивы учебной деятельности и вполне адекватные представления о своей будущей работе при поступлении в вуз. При наличии этих составляющих мотивации у студентов последние будут стремиться к постоянному развитию креативности, нацеленной на получение нового знания и формирования профессионально важных качеств» [4].

Положительная мотивация будущих учителей к работе с одаренными детьми, по нашему мнению, основывается на: формировании интере-

са к профессии и стремлении применить профессиональные компетенции, освоенные в высшем учебном заведении, в учебном процессе начальной школы, стимулировании развития мыслительных процессов студента, осознании будущими учителями цели изучения дисциплин в соответствии с учебным планом, их теоретическое и практическое значение для будущей профессиональной деятельности, мобилизации творческих сил студента в процессе овладения основами педагогической деятельности.

Составными мотивационного компонента являются: потребность в образовании, новых впечатлениях, общении с детьми, в управлении процессом мышления школьников, в том числе и одаренных; направленность активности на развитие качеств и способностей личности и познавательной мотивации к обучению; ориентация на стимулирование познавательных интересов, наличие внутренних стимулов деятельности и саморазвития; положительное отношение к творческому поиску в работе с одаренными детьми; формирование мотивов достижения успеха в профессиональной деятельности как личной ценности, как утверждение личности в роли учителя; положительное отношение к профессии, к учению, потребность приобретать знания, заинтересованность учебным материалом и получением дополнительной информации самостоятельно; осознание целей и задач обучения; стремление к овладению профессиональными компетенциями, которые понадобятся в будущей педагогической деятельности.

Среди характеристик содержательного компонента выделяют: использование возможностей содержания учебных дисциплин, предусмотренных учебным планом для подготовки будущих учителей начальных классов к работе с одаренными детьми; получение будущим учителем полных и глубоких предметных знаний об основах педагогической деятельности, о различных приемах и методах индивидуальной и групповой работы с одаренными детьми, отбор заданий для самостоятельной работы.

Содержательный компонент включает: знание принципов, закономерностей содержания подготовки будущих учителей к работе с одаренными детьми; знания, связанные с организацией учебно-научной деятельности, с усвоением содержания новейших технологий обучения, характеристик творческих, одаренных детей, способствует взаимодействию с ними. Поэтому этот компонент в исследовании направлен на формирование методического содержания программы спецкурса «Подготовка творческого учителя

начальных классов к работе с одаренными детьми»; учебно-методического комплекса «Подготовка будущих учителей начальных классов к работе с одаренными детьми», в состав которого входят разнообразные пособия; создание средств контроля (анкет, текстов контрольных работ и графиков их проведения; критериев и показателей оценки качества подготовки будущих учителей) ознакомление с содержанием понятий, которые являются ключевыми в теоретическом осмыслении сущности подготовки творческого учителя к работе с одаренными детьми; овладение будущими учителями содержанием инновационных технологий.

Критериальными признаками содержательного компонента являются: приобретение знаний по анализу различных видов источников философской и психолого-педагогической литературы; овладение определенным объемом знаний предметных и дидактико-методических дисциплин; акцентирование внимания студентов на основных теоретических положениях, базовых понятиях; внедрение инноваций в содержание подготовки (обновление содержания, усвоение содержания новейших педагогических технологий и подходов).

Мы считаем, что указанные выше виды знаний является научно-теоретическим основанием для процессуального, креативно-деятельностного и рефлексивного компонентов подготовки будущих учителей начальной школы к работе с одаренными детьми.

Процессуальный компонент – это учебно-воспитательный процесс с использованием различных форм, технологий, подходов, направленный на приобретение студентами компетенций для овладения алгоритмом применения знаний, умений, навыков и комплекса действий, эффективных в новых условиях, которые способствуют формированию универсальных действий, в том числе и одаренных.

Ведущие ученые (О.А. Абдуллина, К.М. Дуррай-Новакова, Н.В. Кузьмина, П.И. Пидкасистый, В.А. Слостенин, А.В. Усова, А.И. Щербакова, Н.М. Яковлева и др.) процессуальному компоненту уделяют значительное внимание. Так, по мнению Т.С. Буряковой, «процессуальный компонент – это система универсальных учебно-профессиональных действий, способствующая успешному овладению вариативными способами решения профессиональных задач в начальной школе» [2, с. 9].

По нашему мнению, процессуальный компонент как операционная сторона учебного процесса предусматривает внедрение в учебно-воспитательную деятельность современных подходов, ин-

новаций, связанных с обновлением содержания и использования новейших технологий с целью подготовки творческого учителя и обеспечение апробации и реализации методической системы подготовки будущего учителя начальных классов к работе с одаренными детьми в условиях динамических изменений современного общества.

В качестве критериев процессуального компонента выделяем: владение приемами, методами, средствами педагогической деятельности, необходимыми умениями, навыками, определяющими функциональную готовность учителя к работе с одаренными детьми и позволяющие оперировать научными знаниями и фактическим материалом; моделирование и проведение уроков с применением современных подходов (личностно-ориентированного, исследовательского, дифференцированного, компетентностного) умение добиваться поставленной цели самореализации в педагогической деятельности, в развитии педагогической техники и мастерства, применять полученные знания о сущности инновационных педагогических технологий (интерактивных, информационных, дифференцированного обучения и т.д.) в процессе проведения урока или его фрагментов на лабораторных занятиях, во время педагогической практики, привлекать одаренных детей к участию в интеллектуальных конкурсах, к разработке исследовательских проектов и т.д.; способность стимулировать и развивать инициативу школьников, их талант, способствует развитию одаренности, привлечению детей к обоснованию выдвигаемых положений, закономерностей.

Креативно-деятельностный компонент при подготовке будущих учителей к работе с одаренными детьми приобретает особое значение, поскольку он побуждает преподавателя отказаться от устоявшегося подхода к организации учебно-воспитательного процесса в вузе, способствует формированию способностей студентов к созданию нового. Ведь сейчас необходимым требованием к деятельности учителя начальных классов является работа в режиме творчества, благодаря чему педагог может активно взаимодействовать с одаренным ребенком и активизировать его творческие возможности. Чтобы подготовить учителя к работе с одаренными детьми, сам преподаватель должен быть творческой личностью, способной к инновационной деятельности, характеризующейся исследовательскими, дискуссионными формами. Результатом подготовки учителя начальных классов будет его способность к творчеству, самообразованию, новаторству.

Критериальными признаками креативно-деятельностного компонента являются: направленность учебно-воспитательного процесса на

подготовку будущего учителя к работе с одаренными детьми; создание творческой атмосферы во время овладения новейшими технологиями; исследовательско-творческий характер учебно-воспитательного процесса: исследование информации, написание индивидуальных учебно-исследовательских задач, рефератов, аннотаций, эссе, высказывание личного мнения, решение научных проблем, творческих задач, подготовка проектов, внедрение новых идей; переживания эмоций успеха, чувства удовлетворения, развитие творческого критического мышления; субъект-субъектное взаимодействие со студентами; проявление творчества, активности, самостоятельности будущих учителей.

Рефлексия – деятельностная, содержательная, коммуникативная, личностная – обеспечивает появление новообразований при профессиональной подготовке будущих учителей, если осуществляется переход от объективированного изучения неких ситуаций к объективно-субъективному (личностно-ценностному) обучению» [1, с. 3]; уровень педагогического профессионализма и мастерства, педагогическая компетентность, как показали исследования отечественных ученых, напрямую определяется способами решения педагогических задач, главным образом, тем, в какой степени их решение опирается на рефлексивное осмысление собственной деятельности [1, с. 154].

Рефлексивный компонент предусматривает текущий контроль, организацию аналитической деятельности, коррекцию содержания, результатов, целей и задач подготовки учителя к работе с одаренными детьми; обобщение изученного материала, овладение приемами самооценки, самоконтроля собственной профессиональной подготовки, результатов познавательной деятельности. В основу рефлексии положен механизм обратной связи, который раскрывает универсальность применения рефлексивного принципа к различным сферам деятельности будущего учителя; осуществление деятельности личности, которая всегда стремится сформулировать свое отношение к ней, занять определенную позицию. Результативность функционирования предложенной модели обеспечивается анализом деятельности по подготовке творческого учителя и уровня усвоения студентами знаний и умений, осмыслением собственного практического опыта, развитием критического мышления студентов, способностей, определяющих ценностное отношение к работе с одаренными детьми.

Компоненты – мотивационный, содержательный, процессуальный, креативно-деятельностный, рефлексивный – представляют структуру подготовки будущего учителя началь-



ных классов к работе с одаренными детьми.

Результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion). Проследим, как представлена взаимосвязь компонентов в работах российских и зарубежных ученых. Как отмечает В.А. Семиченко, в проекции на педагогическую деятельность главным критерием реализации мотивации как структурного элемента будет репрезентация в ней интересов другого человека. Ведь учащиеся, как и учитель, также имеют системы актуальных потребностей и соответствующих мотивов. Совокупностью актуальных потребностей определяются мотивы, «которые являются двигателями деятельности» [6, с. 305].

Это мнение разделяет Е.Н. Шиянов, который, считая основной целью современного педагогического образования формирование мотивационно-ценностного отношения будущего учителя к педагогической деятельности, отмечает, что новая цель педагогического образования требует нового содержания и новой технологии подготовки. А именно в соответствии с современными потребностями необходимо больше обращать внимание именно на содержательный и процессуальный компоненты в подготовке студентов.

Мы согласны со взглядами ученых о том, что мотивационный компонент является фактором деятельности. Если студент убедился в необходимости применения новейших технологий, в необходимости приобретения знаний, реализации способностей и проведения исследовательской работы в будущей деятельности (мотивационный компонент), он должен еще и овладеть необходимыми знаниями по усовершенствованию содержания учебных предметов, насыщения его творческими задачами, упражнениями, приобрести знания о новейших технологиях (содержательный компонент), а также у него должны быть выработаны практические умения по их применению в практической деятельности (процессуальный компонент) в процессе проведения тренинга на лабораторных занятиях в форме имитационно-ролевых игр, прохождения педагогической практики, проведения уроков.

Как видим, от мотивов, обусловленных потребностями, зависит содержание обучения, реализация которого направляет на применение новейших технологий. Соблюдение взаимосвязи между названными компонентами способствует формированию у студентов способности к созданию нового, а в дальнейшем – к работе в режиме творчества, способности к поддержанию и развитию способностей одаренных школьников, их

критического мышления, побуждение к исследовательской деятельности (креативно-деятельностный компонент), а также осознание профессиональных достижений, овладение приемами самооценки, коррекции педагогического процесса, поиска нового (рефлексивный компонент). Итак, готовность учителя начальных классов к работе с одаренными детьми может быть сформирована только при условии целостности ее структурных компонентов.

**Заключение (Conclusions).** Вышеизложенное позволило определить условия подготовки творческого учителя к работе с одаренными детьми:

1. Большую роль играет способность преподавателя вуза работать в условиях творческой среды инновационного образовательного пространства, которое характеризуется особой деятельностью педагога не удовлетворенного традиционными условиями и стремящегося к качественно новым результатам. В этом случае среда полностью захватывает, затягивает, «адаптирует» личность; а сам субъект изменяет среду, растворяется в ней, становится его создателем.

Мы поддерживаем такой подход. В частности, создание творческой среды при изготовлении дидактических материалов для школы и их презентации мы определили как одно из условий, что способствует повышению уровня подготовки будущего учителя к работе с одаренными детьми.

2. Совершенствование содержания (разработка спецкурсов по подготовке будущих учителей начальных классов к работе с одаренными детьми и методическое сопровождение к ним); применение таких методов самостоятельной, исследовательской деятельности, как составление портфолио, создание проектов, публичная презентация, метод кейсов.

Использование инновационных технологий (интерактивных, информационных, дифференцированного обучения).

3. Совершенствование форм учебного процесса (проведение лабораторных занятий в компьютерном классе, изготовление методических пособий).

4. Направление компонентов учебно-воспитательного процесса (мотивационного, содержательного, процессуального, креативно-деятельностного, рефлексивного) на подготовку учителя к работе с одаренными детьми.

5. Применение современных подходов при подготовке учителя (лично-деятельностного, компетентностного, технологического, исследовательского, дифференцированного).

### Список литературы

1. Алексеева О.В. Формирование профессиональной рефлексии у будущих учителей начальных классов. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75231.htm> (дата обращения 21.01.2017).
2. Бурякова Т.С. Формирование стиля учебно-профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2012. 22 с.
3. Ганичева И.А. Развитие профессиональной мотивации бакалавров психолого-педагогического образования в процессе обучения в вузе. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16008.htm> (дата обращения 15.01.2017).
4. Горбушина А.Н. Взаимосвязь учебной мотивации и академической неуспеваемости студентов вуза // Молодой ученый. 2014. №6. С. 793-795.
5. Крылова М.Н. Способы мотивации учебной деятельности студентов вуза // Перспективы науки и образования. Выпуск № 3. 2013. С.86-95.
6. Семиченко В.А. Психология педагогічної діяльності. К.: Вища школа, 2004. 335 с.
7. Dobrowicz J. Uczeń zdolny w szkole // Psychologia w Szkole. 2004. N 3. P. 95-105.
8. Dobrowicz J. Uczeń zdolny w szkole // Psychologia w Szkole. 2004. N 3. P. 95-105.
9. George T. Betts. Profiles of the Gifted and Talented / T. George, M. Neihar // Robert J. Sternberg (editor). Definitions and conceptions of Giftedness. Corwin Press, Thousand Oaks, California 2004. 182 p.
10. Runco M.A. Divergent thinking, creativity, and giftedness // Gifted Child Quarterly. 1993. N 31(1). P. 16-22.
11. Sternberg R.J. Wisdom as a form of giftedness // Gifted Child Quarterly. 2000. N 44 (4). P. 252-260.

### References

1. Alekseeva A.V. Formation of professional reflection of future primary school teachers URL: <http://e-koncept.ru/2015/75231.htm>. (date of access: January 21, 2017).

2. Beet T.S. the Formation of style of educational-professional activity of a future primary school teacher at the University: Avtoref. dis. kand. med. Sciences. Volgograd, 2012. 22 p.

3. Ganicheva S.A. Development of professional motivation of bachelors of psychology-pedagogical education in the process of University studies. URL: <http://e-koncept.ru/2016/16008.htm>.-ISSN 2304-120X (date of access: January 15, 2017).

4. Gorbushina A.N. The relationship of learning motivation and academic underachievement of University students // The Young scientist. 2014. No. 6. Pp. 793-795.

5. Krylov N.N. The ways of motivation of educational activity of students // Prospects of science and education. Issue No. 3. 2013. Pp. 86-95.

6. Semchenko V. A. The Psychology of teaching. K.: Higher school, 2004. 335 p.

7. Dobrowicz J. Uczeń zdolny w szkole // Psychologia w Szkole. 2004. N. 3 P. 95-105.

8. Dobrowicz J. Uczeń zdolny w szkole // Psychologia w Szkole. 2004. N 3. P. 95-105.

9. George T. Betts. Profiles of the Gifted and Talented / T. George, M. Neihar // Robert J. Sternberg (editor). Definitions and conceptions of Giftedness. Corwin Press, Thousand Oaks, California 2004. 182 p.

10. Runco M.A. Divergent thinking, creativity, and giftedness // Gifted Child Quarterly. 1993. N. 31(1). Pp. 16-22.

11. Sternberg R.J. Wisdom as a form of giftedness // Gifted Child Quarterly. 2000. N 44 (4). Pp. 252-260.

### Данные автора:

**Глузман Неля Анатольевна**, заведующий кафедрой методик начального и дошкольного образования, доктор педагогических наук, профессор

### About the author:

**Gluzman Nelya Anatolievna**, Head of Department of Methodology of Primary and Pre-School Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

УДК 17.022.1:37.015.3-057.8

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-10-15

Давкуш Н. В.

**ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ  
ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, ул. Просмушкиных, д. 6, г. Евпатория, Республика Крым, 297420, Россия; E-mail: natdavr@mail.ru

**Аннотация**

Аксиологический компонент прогностической деятельности – это формирование особой системы ценностей, позволяющих будущему педагогу по мере изменений в социально-педагогической жизни, потребностях общества, личности, изменять, переоценивать и педагогические ценности. Проблема исследования заключается в том, что недостаточно внимания уделяется формированию у будущих педагогов аксиологического компонента прогностической составляющей их профессиональной готовности. Целью статьи является рассмотрение особенностей формирования аксиологического компонента у будущих педагогов для успешного усвоения ими прогностическими умениями, что обеспечит подготовку к осуществлению прогностической деятельности. Методами нашего исследования выступили: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; сопоставление полученных результатов; их обобщение для формулировки общих выводов. В статье раскрываются особенности формирования аксиологического компонента прогностической деятельности у будущих педагогов. Рассматриваются основные понятия, которые являются составляющими аксиологического компонента, такие как «аксиология», «категория ценностей», «ценностные ориентации», «мотив», «мотивация». Анализ выше указанных понятий дал возможность определить содержание аксиологического компонента прогностической деятельности. Рассмотрен методический аспект формирования аксиологического компонента прогностической деятельности у будущих педагогов. Результаты нашего исследования показали, что для формирования аксиологического компонента прогностической деятельности у будущих педагогов необходимо использовать различные формы организации обучающихся на занятиях (учебно-познавательные игры, учебные дискуссии, тренировочные упражнения, составление проектов и тематических портфелей).

**Ключевые слова:** аксиологический компонент; аксиология; ценности; ценностные ориентации; мотив; мотивация; педагогическая направленность.

Davkush N. V.

**AXIOLOGICAL GROUNDS OF THE PROGNOSTIC ACTIVITY  
OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOL INSTITUTION**

Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) named after V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, Republic of Crimea, 297408, Russia; E-mail: natdavr@mail.ru

**Abstract**

The axiological component of the prognostic activity is the formation of a special system of values allowing for a future teacher to re-evaluate pedagogical values in accordance with changes in the socio-educational life, the needs of the society and personality. The research problem consists in insufficient attention paid to the formation of the axiological component of prognostic component of future teachers' professional readiness. The aim of the article is investigating specific features of the formation of the axiological component of future teachers' prognostic activity, which will ensure due preparation for realization of prognostic activity. The methods of the research include: analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem; comparison of the results obtained; their generalization for the formulation of general conclusions. The article considers the major concepts constituting the axiological component of prognostic activity, such as "axiology", "the category of values", "axiological orientation", "motive", "motivation". The analysis of the concepts mentioned above allowed



for defining the content of the axiological component of prognostic activity. The methodological aspect of forming the axiological component of the future teachers' prognostic activity was investigated. The results of our study show, that it is necessary to use various forms of organizing learners in class (learning-cognitive games, learning discussions, training exercises, preparatory exercises, designing projects and thematic portfolios) for the formation of the axiological component of the future teachers' prognostic activity of.

**Keywords:** axiological component; axiology; values; axiological orientation; motive; motivation; pedagogical orientation.

**Введение (Introduction).** Содержание аксиологического компонента прогностической деятельности базируется на идее приоритета общечеловеческих ценностей и самооценности каждой личности.

К генезису понятия «ценность» обращалось много современных ученых в различных аспектах: философско-аксиологическом (Зязюн И. А., Каган М. С., Кун Т.), психологическом (Бех И. Д., Леонтьев Д. А.) и педагогическом (Бондаревская Е. В., Гринев В. И., Гринева В. Н., Рудницкая О. П.).

**Цель** – рассмотреть особенности формирования аксиологического компонента для успешного усвоения студентами прогностическими умениями, обеспечивающими подготовку будущих педагогов к прогностической деятельности.

Основная часть (Main part). Так, по мнению ученого Матяш Н. Ю. [13], накопление знаний о ценностях привело к возникновению отдельной научной отрасли – аксиологии, под которой понимают науку о ценностях жизни и культуры, исследующую важные стороны духовного развития общества и человека, содержание внутреннего мира личности и ее ценностные ориентации [1].

Характеризуя ценности, Смирнов С. Д. отмечает, что «категория ценности касается мира человека и общества. В условиях демократического преобразования общества речь должна идти не о нахождении новых ценностей, а о переосмыслении и переоценке существующих» [18, с. 24].

Пелех Ю. В. считает, что ценности – это цели, совокупность конкретных качеств личности, необходимые для творческого освоения технологии педагогической деятельности [17]. Поэтому, понятие «ценности» в теоретико-ценностной проблематике имеет личностное значение, выступает понятийным средством для выражения личностного отношения к объектам деятельности, самого себя и других людей.

Соловьева Ю. А. в структуре аксиологического компонента будущего педагога выделяет следующие группы ценностей: общечеловеческие ценности; ценности, характеризующие личностные качества педагога; ценности деятельности и общения; познавательные ценности [19].

В зарубежных источниках понятие «ценность» рассматривается как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [20, с. 5].

Материалы и методы исследования (Materials and Methods). Ценности деятельности – это профессиональные ценности, которые мы рассматриваем как ориентиры, на основе них человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность.

Профессиональные ценности педагога – это элемент внутренней структуры личности, выражающий ее субъективное отношение к общественно значимым ценностям труда и отдельных компонентов педагогической деятельности. Крыжко В. В. выделяет семь групп профессиональных ценностных ориентаций деятельности педагога: коммуникационную, диагностическую, прогностическую, организационно-методическую, конструктивную, исследовательскую, общественную [10].

Одной из наиболее известных научных позиций по этому вопросу является концепция Исаева И. Ф., который в системе педагогических ценностей выделил три иерархических уровня. *Первый уровень* – это общественно-педагогические ценности, которые объединяют в себе идеи, принципы, нормы, правила, регламентирующие образовательную деятельность и общение в рамках всего общества. Они сконцентрированы в общественном сознании в виде морали, педагогической этики, философии образования. *Второй уровень* составляют профессионально-групповые ценности – представляют собой совокупность идей, концепций, норм, регулирующих профессионально-педагогическую деятельность относительно самостоятельных профессиональных групп, коллективов учебных заведений разных типов. Эта совокупность является целостной познавательной-действующей системой, которая отличается стабильностью и цикличностью. *Третий уровень* – это индивидуально-личностные ценности, которые являются сложным социально-

психологическим образованием, сочетающим целевую и мотивационную направленность ориентаций [9]. Продолжая свою мысль, ученый отметил, что каждый педагог, ассимилируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, строит свою личностную систему ценностей.

Однако Исаев И. Ф. утверждал, что процесс приобретения ценностей содержит следующие компоненты: 1) ценности-цели 2) ценности-средства; 3) ценности-отношения; 4) ценности-значения; 5) ценности-качества [9].

В своей докторской исследовании «Формирование педагогической культуры будущего учителя (теоретический и методический аспекты)» (2001 г.), Гринева В. Н. делает акцент на возможности выделить интегрированное единство педагогических ценностей: ценностей-целей и ценностей-мотивов, ценностей-знаний, технологических ценностей, ценностей-свойств, ценностей-отношений. Она считает, что они являются своего рода осями координат, которые определяют, направляют и корректируют модель подготовки будущего педагога в социальном, духовном, профессиональном и личностном пространстве собственной деятельности. Указанные ценности являются структурными (относительно-статическими) компонентами, гармонично связанными с функциональными (процессуальными) [5].

Заслуживают внимания в этом контексте результаты исследования Гринева В. И. представленные в кандидатской диссертации «Формирование дидактической культуры будущего учителя» (2003 г.) [4]. По трактовке автора – педагогические ценности это составляющие дидактической культуры педагога и распределяются они по модулям: личностно-мотивационный модуль (мотивы-ценности, свойства-ценности); дидактико-компетентностный модуль (знания-ценности, умения-ценности, способности-ценности).

Г. Олпорт, считает, что «этические нормы и ценности вырабатываются и сохраняются благодаря внешнему подкреплению, играя при этом скорее роль орудий, условий достижения внутренних ценностей, представляющими собой цели личности» [15, с. 133].

В связи с этим заметим, что возможным основанием для реализации аксиологического подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов к прогностической деятельности должно быть две основные группы ценностей: образовательные (концентрируют в себе совокупность гуманистических приоритетов общества и должны стать персональными ценностями каждого молодого человека) и педагогические (система

учебных средств, социальных норм, педагогического инструментария, которые обеспечивают эффективную трансляцию определенных образовательных ценностей на индивидуальный уровень отдельной личности, то есть формирование в ней персональных ценностных приоритетов).

Особенностью психолого-педагогического подхода к изучению ценностной проблематики является то, что ценности рассматриваются сквозь призму личностного отношения субъекта к окружающей действительности и особенности ориентации в ней. Поэтому в структуре личности выделяют ценностные ориентации, которые являются центром, связывающим определяющую жизненную направленность поведения с отношением к социальной среде.

Понятие «ценностная ориентация» выражает функциональный аспект личностного значения в процессе деятельности. В ее основе лежит оценка предназначенных субъектом значимых предметов, процессов и явлений для дальнейшей деятельности, которые используются с целью формирования, уточнения ценностных ориентаций, направленных на реализацию личностных интересов и интересов системы, в которую включена личность.

Учитывая вышесказанное, сделаем вывод, что ценностная педагогическая ориентация педагога – это осознание личностной и общественной значимости будущей профессии, интерес ко всем составляющим педагогической деятельности, в частности, прогностической, и их реализация в учебно-воспитательном процессе, наличие мотивов и потребностей в формировании общепедагогических и прогностических умений.

Развитие ценностных ориентаций в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов должно осуществляться по трем основным направлениям: формирование общего ценностного отношения студентов к профессии; развитие ценностных ориентиров образа будущей деятельности; формирование профессионального образа Я педагога у студента. Соответственно, у студента должна сложиться система профессионально-ценностных ориентаций, которые прогнозируют отношение личности к особенностям профессии, отражают содержательную сторону, основу профессиональной деятельности, ее цели, а средства будут регулировать поведение личности в профессиональной деятельности. Система педагогических ценностей имеет синкретический характер, то есть ее функционирование зависит от переплетения всех указанных составляющих.

В основе формирования личности, ее профессионального становления лежит развитие мотивационной сферы. Мотивационная составляющая

щая в структуре ценностных ориентаций непосредственно связана с процессом подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, которая содержит прогностическую составляющую.

Изучению проблем мотивации посвящен ряд исследований: Асеев В. Г., Выготский Л. С., Леонтьев А. Н. Однако на данный момент так и не существует единой точки зрения относительно определения понятия мотивации в целом и, мотивации учебной деятельности в частности.

В психолого-педагогической литературе рассматривают мотивацию как систему факторов, обуславливающих поведение (цели, интересы, потребности, мотивы, намерения); как характеристика процесса, который поддерживает поведенческую активность; совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность [14]. Сам процесс мотивации, как утверждает Ильин Е.П. [8], начинается с возникновения потребностей личности, она не только определяет (детерминирует) деятельность человека, но и пронизывает большинство сфер его психической деятельности.

Опираясь на научные труды упомянутых авторов, определяем мотивацию как процесс стимулирования студента к прогностической деятельности, направленной на достижение цели: овладение и применение прогностических умений для предсказания всестороннего личностного развития детей.

Бесспорно, мотивация является одним из компонентов педагогической деятельности (Бех И. Д., Зимняя И. А.). Афанасьева Т. Н. определяет ее как «...совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности» [3, с. 18]. По словам Леонтьева А. Н., мотивация «означает то объективное, в чем ... потребность конкретизируется в некоторых условиях и на что направляется деятельность» [12, с. 225], таким образом, определяя ее цель. При этом стоит вспомнить мнение Асеева В. Г. о том, что мотивация придает деятельности человека определенный смысл «давая ему ... перспективу дальнейшего развития его побуждений, без которых текущие заботы повседневности теряют свое значение» [2, с. 122].

Зязюн И. А. рассматривает «мотив педагогической деятельности как внутренний двигатель», который побуждает педагога к профессиональной деятельности. По его мнению, мотивами могут быть идеалы, профессиональные интересы, убеждения, социальные установки и профессиональные ценности педагога.

Следовательно, мотивация к профессии педагога – это педагогическая направленность, главным в которой является действенная ориентация на развитие личности ребенка. Профессиональная педагогическая направленность исследовалась учеными Зязюном И. А., Кузьминой Н. В. и др.

Феномен профессионально-педагогической направленности психологи трактуют как «систему личностных качеств, которые определяют устойчивое, осознанное, активно-действенное отношение к педагогическому труду» (Кузьмина Н. В.) [11], как «профессионально значимое качество личности учителя, основным мотивом которого является направленность учителя на развитие личности учащегося (гуманистический мотив) и которая зависит от характера ведущего мотива в структуре мотивации учителя», как основную форму активности студентов (Захарова Л. Н.) [7]. По мнению Дьяченко Н. И. и Кандибовича Л. А. – это понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, ее интересов, идеалов, установок, убеждений, взглядов, характеризующихся «устойчивостью (неустойчивостью), доминированием общественных или личностных мотивов, далекой или близкой перспективой» [6, с. 149].

Педагогическая направленность личности каждого педагога многоаспектная. Зязюн И. А. считает, что ее составляют ценностные ориентации: на себя – самоутверждение, на средства педагогического воздействия; на ребенка – коллектив; на цели педагогической деятельности.

Таким образом, профессионально-педагогическую направленность исследователи рассматривают преимущественно как систему личностных качеств, которые определяют внутреннее понимание цели и задач педагогической деятельности и зависят от характера ведущего мотива в структуре мотивации будущего педагога. Опираясь на работы Зязюна И. А., Остапенко А. А. обосновал собственную модель соотношения структур педагогической системы и педагогического мастерства педагога [16]. Для нашего исследования важным является выделение в этой модели «интенции профессиональной ориентации», которая, по мнению автора, связана с развитием прогностических способностей педагога.

Мотивы, связанные с осмыслением профессии как общественного блага и социальной ценности, влияют на стабильность выбора и последующее профессиональное самоопределение. Профессиональные мотивы педагога возможно объединить в три блока: мотивы выбора педагогической профессии; мотивы, которые имеют проявление в процессе труда педагога; мотивы совершенствования педагогической деятельности.



Мотивационная сфера личности постоянно меняется: с возникновением новых потребностей, действуя мотивы переосмысливаются, начинают доминировать или теряют значимость. Целенаправленное формирование ценностей профессиональной деятельности в процессе профессионального становления будущего педагога определяют профессиональный интерес. В его структуру включают интеллектуальный (такие ценности, как наблюдательность, педагогическое воображение, критичность), мотивационный и эмоциональный компоненты (стимул, который позволяет сознательно и эмоционально включиться в учебно-воспитательный процесс, отражая личностные потребности, мотивы, интересы, ценности).

Таким образом, профессионально-педагогическое отношение будущего педагога предусматривает решение двух главных задач: формирование таких ценностей, которые определяют позитивное отношение к профессиональной и прогностической деятельности, и выполнение функции мотивов, которые выступают как интеллектуальные, эмоциональные и проч.

Процесс овладения личностью профессионально-педагогическими ценностями проходит такие последовательные этапы: ориентировки в педагогической действительности и приобретение профессиональных знаний, умений, навыков; применение полученных знаний в практике; создание собственных профессионально-педагогических ценностей.

Результаты исследования и их обсуждение (Results and Discussion). Вышесказанное дает возможность определить содержание аксиологического компонента подготовки будущих педагогов к прогностической деятельности: ценностная ориентация на прогностическую деятельность; мотивационная направленность на субъект-субъектную ценностную позицию педагога в учебно-воспитательном процессе; установка на самосовершенствование; стремление к творческой самореализации.

В процессе целенаправленной работы в экспериментальном обучении мы определяли сформированность у будущих педагогов аксиологического компонента прогностической деятельности по следующим направлениям:

– осознание и принятие гуманистических ценностей в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения;

– профессиональная направленность будущего педагога и положительная мотивация собственного поведения;

– совершенствование профессиональных ценностей-знаний, ценностей-умений и навыков,

которые позволяют определенным образом спрогнозировать и реализовать собственные профессиональные действия в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения.

Рассмотрим методический аспект формирования аксиологического компонента прогностической деятельности у будущих педагогов.

Начало процесса формирования совпадает с обучением студентов первого курса на лекционных и практических занятиях по педагогике и психологии. Основным методом, способствующим формированию у будущих педагогов ценностного отношения к прогностической деятельности, является рефлексивно-ценностный анализ студентами ценностных аспектов деятельности педагога и их влияния на эффективность учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении.

Актуальным является вопрос разработки методов включения, введение студентов в педагогическое взаимодействие, создание субъектно-субъектных отношений, предполагающих диалог и партнерство. На наш взгляд, использование разнообразных методов и форм в учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения, помогают студенту прогнозировать ценностно-смысловое отношение «Я-профессия».

Профессиональный опыт должен служить основой для профессионально-ценностного определения студента. В этом случае необходимо создавать ситуации включения студента в различные виды педагогической деятельности, что обеспечит формирование у него ценностного отношения к будущей деятельности.

**Заключение (Conclusions).** Таким образом, особенностями формирования мотивационно-ценностного отношения к прогностической деятельности является участие студентов в прогнозировании содержания учебно-воспитательного процесса, для того чтобы обеспечить личностное отношение к учебной деятельности. Осуществляется экстерниоризация сформированных ценностей будущих педагогов к воспитанникам в их профессиональных действиях и поступках.

#### Список литературы

1. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / под ред. З. Равкина. М.: ИТОП РАО, 1997. 370 с.
2. Асеев В. Проблема мотивации и личности // Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974. 403 с.
3. Афанасьева Т. Н. Развитие профессионального мастерства педагогических кадров / Т. Н. Афанасьева, Н. В. Немова. М.: АПК и ПРО, 2004. 116 с.

4. Гриньов В. Й. Формування дидактичної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 2003. 28 с.

5. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. дис. д-ра пед. наук. К., 2001. 29 с.

6. Дьяченко М.И. Психология высшей школы. Минск: Университетское, 1993. 368 с.

7. Захарова Л. Н. Личностные особенности, стили поведения и типы профессиональной самоидентификации у студентов педвуза // Вопросы психологии. 1998. № 2. С.67–75.

8. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб: Питер, 2000. 512 с.

9. Исаев И.Ф. Профессионально педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект. Москва-Белгород: Везелица, 1992. 102 с.

10. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою. К.: Освіта України, 2005. 224 с.

11. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности. СПб.: Просвещение, 1993. 54 с.

12. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.

13. Матяш Н. Аксиологічний підхід до формування в учнів основної школи біологічних знань про людину // Шлях освіти. 2010. № 2. С. 32-34.

14. Немов Р.С. Психология. М.: Владос, 1999. 688 с.

15. Олпорт Г. Личность в психологии: Пер. с англ. М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1998. 345 с.

16. Остапенко А. Педагогическая система и педагогическое мастерство: соотношение понятий и структур // Школьные технологии. 2008. № 5. С. 41-46.

17. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога. Рівне: Теніс, 2009. 400 с.

18. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2003. 302 с.

19. Соловійова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис. канд. пед. наук. Харків, 2006. 21 с.

20. Rokeach M. The nature of human values. N.Y., Free Press, 1973. 234 p.

#### References

1. Axiological priorities in the field of education (history and modernity), ed. Ravkina. M.: ITOP RAO, 1997. 370 p.

2. Aseev V. The problem of motivation and personality // Theoretical problems of personality psychology. M.: Nauka, 1974. 403 p.

3. Afanasyeva T.N. The development of professional skills of pedagogical personnel / T. N. Afanasyeva, N.V. Nemova. M.: APK and PRO, 2004. 116 p.

4. Grinev V.Y. The formation of the didactic culture

of the future teacher: Avtoref. dis. Cand. med. Sciences. Kharkiv, 2003. 28 p.

5. Grinyova V.M. Formation of pedagogical culture of future teacher (theoretical and methodological aspects): abstract of dis. Doctor of ped. sciences. K., 2001. 29 p.

6. Dyachenko M.S. Psychology of higher school. Minsk: University, 1993. 368 p.

7. Zakharova L. N. Personal characteristics, styles of behaviour and types of professional self-identity in students of pedagogical universities // Questions of psychology. 1998. No. 2. Pp. 67-75.

8. Il'in E.P. Motivation and motives. SPb: Peter, 2000. 512 p.

9. Isayev I.F. Professional and pedagogical culture of a teacher of the higher school: educational aspect. Moscow-Belgorod: Vezelitsa, 1992. 102 p.

10. Kryzhko V.V. Axiological potential of the state management of education. K.: Education of Ukraine, 2005. 224 p.

11. Kuzmina N.V. Professionalism of pedagogical activity. SPb.: Education, 1993. 54 p.

12. Leont'ev A. N. Problems of development of psyche. M.: Izd-vo MGU, 1981. 584 p.

13. Matyash N. Axiological approach to the formation of secondary school students' biological knowledge about man // The path of education. 2010. No. 2. Pp. 32-34.

14. Nemov R.S. Psychology. M.: Vlados, 1999. 688 p.

15. Allport G. Personality in psychology: tr. from English. Moscow: KSP+, SPb.: Yuventa, 1998. 345 p.

16. Ostapenko A. The pedagogical system and pedagogical skills: the ratio of concepts and structures // School technologies. 2008. No. 5. Pp. 41-46.

17. Pelekh Y.V. Value-semantic concept of professional training of a future teacher. Rovno: Tennis, 2009. 400 p.

18. Smirnov S. D. Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality. Moscow: Academy, 2003. 302 p.

19. Solovyov Y.O. Formation of axiological culture of a future teacher: abstract of thesis: Abstract of dis. cand. med. sciences. Kharkov, 2006. 21 p.

20. Rokeach M. The nature of human values. N.Y., Free Press, 1973. 234 p.

#### Данные автора:

**Давкуш Наталия Валериевна**, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук, доцент

#### About the author:

**Davkush Natalia Valerievna**, Associate Professor, Department of Methodology of Primary and Pre-School Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-16-22

Давтян А. В.

**КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ  
КАДРОВ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРЕДМЕТОВ  
РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ В СРЕДНЕЙ И ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Гаварский государственный университет, ул. Грант Акопян, д. 1, г. Гавар, 0054, Республика Армения;  
E-mail: davtyan.armine72@gmail.com

**Аннотация**

Преподавание предметов цикла религиоведения в средней и высшей школе предполагает научно-исследовательский подход в решении проблем, связанных с неоднозначной трактовкой многих понятий и явлений, связанных с религией. В статье рассмотрены некоторые аспекты подготовки и переподготовки преподавателей религиоведения в контексте компетентностного подхода, где рассмотрена роль духовной компетенции педагога в формировании религиозно-толерантной культуры учащихся.

**Ключевые слова:** религиоведение, преподавание религиоведения, компетентность педагога религиоведа, История армянской церкви.

Davtyan A.V.

**PROFESSIONAL APPROACH IN TRAINING OF TEACHERS,  
WORKING WITH THE SUBJECTS OF RELIGION IN MIDDLE  
AND HIGH SCHOOLS**

Gavar State University 1 Hrant Hakobyan St., Gavar, 0054, Armenia; E-mail: davtyan.armine72@gmail.com

**Abstract**

Teaching of religion-related subjects in middle and high schools requires a deeper scientific approach, that is because many concepts and phenomena associated with religion have a controversial meaning and are differently interpreted. The article covers some crucial aspects, which should be taken into consideration during the process of training the lecturers and teachers of religious studies. The author emphasizes the role of spiritual intelligence of teachers, which is a fundamental element for building the culture of tolerance in students.

**Keywords:** religious science; religious science teaching; teacher competence in religious studies.

Преподавание предметов цикла религиоведения в средней и высшей школе стало в последнее время одним из актуальных тем в связи с происходящими глобализационными процессами. При внедрении этих дисциплин отмечаются два основных вектора целеполагания:

1. Глобализационно-культурный, через который специалисты пытаются решить вопрос формирования толерантной культуры в обществе и в мире в целом, и отсутствие которого становится причиной межрелигиозных конфликтов и нетерпимости, что все чаще становится причиной межнациональных, межрелигиозных и межконфессиональных войн (История религии, Этика религии, Философия религии, Социология религии, Психология религии, Феноменология религии, Антропология религии и т.п.).

2. Регионально-культурный, через который управляющие власти решают проблему этниче-

ского самосохранения наций и культур, в стихийном глобализационном процессе. Здесь религия и традиционные религиозные институты играют важную, если не главную роль, как субъекты управления духовно-нравственными приоритетами общества в целом («История Армянской церкви», «История православия», «Духовно-нравственные основы христианства» (ислама, иудаизма) и т. п.).

Предметы религиоведения и социологии религии внедрены так же в вузах, при подготовке лингвистических, географических, социологических, политологических, культурологических специальностей, где важным компонентом образовательной программы являются изучение религий и религиозных особенностей стран, этносов и народов.

Нужно отметить, что в процессе целеполагания религия рассматривается как социально-культурный феномен, который отражает также



культурно-нравственные приоритеты той или иной группы, этноса, народа. Но мы должны заметить, что религия – не только социально-культурный, но и психолого-педагогический феномен, поскольку религия есть мировоззрение, миропонимание, мироощущение, а также сопряженное с ними поведение людей, определяемое верой в существование сверхъестественного. Через религию из поколения в поколение передаются вероисповедание, духовные чувствования, знания и ценности, формируется духовно-нравственные приоритеты, поведенческий характер группы людей и отдельной личности.

Но необходимо признать, что многогранность Религиоведения как науки, его частое отождествление с теологией, и неоднозначная трактовка специализации «преподаватель-религиовед» привели к тому, что предметы религиоведения, особенно в школах, преподают теологи, историки, литературоведы, которые не всегда имеют психолого-педагогическое образование в соответствии с особенностями религиоведения.

В связи с этим, личностные, религиозно-мировоззренческие качества преподавателя становятся важными социально-психологическими и педагогическими факторами формирования мировоззрения, толерантности, отношения к свободе воли и совести учащихся в педагогическом процессе, через познание и понимание духовно-нравственных, культурных и социальных аспектов разных религий и вероисповеданий.

На примере внедрения предметов религиоведения в общеобразовательных школах Армении, рассмотрим компетенции преподавателя – религиоведа, где важным компонентом является духовная компетентность педагога.

Под духовной компетентностью мы понимаем качество профессионала с гармонично развитой системой духовно-ценностных ориентиров и способность формирования ценностно-смысловых ориентаций и мировоззрения учащихся.

Для выявления компетентности характеристики педагога-религиоведа, во-первых, мы исследовали цели внедрения предметов религиоведения в общеобразовательных школах для понимания того, насколько они направлены на решение глобализационно-культурных и регионально-культурных задач.

Например, при рассмотрении цели внедрения предмета «История армянской церкви» (далее – ИАЦ) непонятно, из какого цикла этот предмет – религиоведения или теологии, поскольку невозможно выявить четкого вектора его направленности. В содержании предмета собран несистематизированный

теологический, исторический, религиозно-этический, богословский материал и очень мало религиоведческой информации [12].

По изучению целей предмета можно отметить, что группа экспертов – историков и литературоведов ориентировалась на национально-исторически-культурологическую значимость доминирующей религиозной организации в Армении, которой является Армянская апостольская церковь в Армении (ААЦ). Церковь же, в тесном сотрудничестве с государством, диктует свою национально-религиозно-этическую идеологию, нормы и принципы. В некотором смысле учтены и социально-педагогические факторы, но не в научном аспекте, поскольку не было исследованы философские, социальные, психолого-педагогические научные основания при внедрении такой дисциплины в школах.

В контексте общенаучного, социально-педагогического целеполагания преподавание предметов Религиоведения в школах (мы не подразумеваем теологических предметов, поскольку их внедрение запрещено законами и Конституцией АР) должно основываться на правовых аспектах и направляется на формирование у учащихся осознанного подхода к вопросам религии и религиозных идей, основ гуманистических и духовно-нравственных ценностей. Важная социально-культурная цель внедрения предметов религиоведения, таких как, например, предотвращение межрелигиозных, межнациональных, межэтнических и межличностных конфликтов, формирование толерантной культуры учащихся, фактически не определена. В основном выявляется региональный компонент, который формирует целеполагание на уровне отдельного региона.

При исследовании цели преподавания предмета выявлены 4 направления: общегосударственное, общеобразовательное и национально-культурно-историческое, религиозно-церковное (или теологическое) [1].

К таким относятся: познание исторического, культурного значения ААЦ, основы его вероисповедания, как важного фактора сохранения этнической идентичности народа и т. п. Но как церковно-религиозный компонент, одной из целей внедрения предмета «Истории армянской церкви» авторами сформулирована как борьба с различными тоталитарными, деструктивными религиозными направлениями, которые пытаются «вторгаться» в школы. Нужно отметить, что эта конкретная цель не соответствует правовым и научно-этическим концептам образования, так же как и конституционно-правовым аспектам стратеги-

ческой роли школы. В результате, при постановке задач преподавания предмета, учителя сталкиваются с нижеприведенными проблемами.

В связи с недостаточной научно-педагогической и психологической обоснованностью содержания и преподавания «История армянской церкви», со 2-ого по 11 классы, выявлялись случаи не толерантного и неэтичного поведения по отношению к учащимся разных религиозных взглядов и принадлежностей со стороны педагогов и учеников в основном к другим христианским конфессиям. Исследования и материалы об этих случаях были опубликованы в специальных сборниках ОО «Центр сотрудничества во имя демократии» [11].

При всем этом, целью внедрения предмета так же является формирование духовно-этической культуры учащихся, как государственного и культурного компонента образования. Это делает личность преподавателя, его мировоззрение источниками такой культуры, которые становятся важными, если не сказать главными, факторами влияния на мотивацию обучения и воспитания, вне зависимости от теоретического материала.

Содержание учебника не соответствует также положениям Типовой учебной программы по курсу «Основы религиоведения». Так, в учебнике отсутствует тематический раздел, раскрывающий учащимся историю и причины возникновения религий, религиозных войн, экстремизма и терроризма в мире, формы противодействия этим явлениям, объясняющий их псевдорелигиозную природу и т.д.

В решении вышесказанных проблем мы отмечаем несколько направлений: 1) пересмотр цели (целей) преподавания религиоведческих предметов в общеобразовательных школах и соотношение их с правовыми аспектами государства и международных договоренностей; 2) реконструкция содержания учебников, их соотношение с психолого-педагогическими, социально-культурными и историческими аспектами; 3) подготовка и переподготовка кадров.

Особенности религиоведения как науки и методологической основы для формирования системы компетенций преподавателя религиоведения должны рассматриваться как направляющие векторы при формировании целей предметов данного направления.

– Религиоведение – междисциплинарная наука, сочетающая достижения в изучении религии таких наук, как история, социология, психология, философия, филология, антропология и др.

– Однако и религиозные люди могут быть прекрасными религиоведами, изучать не только свои, но и различные религиозные традиции. Но есть здесь важный момент, главное условие: нужно придерживаться строгих принципов академичности.

– Но есть и условия для академических религиоведов, то есть, не имеющих религиозного конкретного верования или принадлежащих религиозным объединениям. В изучении религий важно понимание, что это связано с изучением не только социально-культурных феноменов, но и личных эмоционально-душевных переживаний каждого человека.

– Еще есть разница в изучении и преподавании религиоведческих наук и школьных предметов. В первом случае психолого-педагогические знания, навыки и умения – не главные компоненты профессионализма, научно-исследовательские качества – на первом плане. Во втором случае, психолого-педагогические знания, навыки, умения и педагогическое мастерство становятся важными не только как средство, но и как фактор формирования мировоззрения и духовно-этических качеств учащихся.

Для преподавателя, имеющего определенное религиозное мировоззрение и принадлежность, важно придерживаться нейтральной позиции, не критического отношения к другим религиям и верованиям, толерантности и уважения к принадлежности и к выбору других людей, особенно родителей и учащихся, знание и уважение прав человека.

Для решения этой проблемы необходим системный подход в целеполагании подготовки и переподготовки кадров. В формировании цели процесса мы предлагаем основываться не на деятельностном, а на компетентностном подходе. Последний, по своей системности, является наиболее продуктивным в оценке не только профессиональных знаний, умений и навыков специалистов, но и их личностных качеств.

В контексте компетентностного подхода, определяются общие принципы сопоставления целей, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов.

Преподавание религиоведения или предметов того же направления, является сегодня важной частью всеобщего образовательного процесса, поэтому важно его рассмотреть в системе общих образовательных целей и стандартов.

Для осуществления компетентностного подхода для преподавателей религиоведения, необходимы теоретическая и методическая подготовка, и

переподготовка кадров, изменения в нормативной базе образовательных учреждений, формирование новых учебных программ и учебных пособий.

Вопросами исследования и разработки компетентностной модуля педагога занимались Ф.Н. Гоноблин, С.Е. Шишов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Б.Ф. Ломов, И.А. Зимняя, С.Г. Молчанов, В.Н. Введенский, А.В. Хуторской и др. О.А. Козырева исследовала феноменологию понятия «профессиональная педагогическая компетентность учителя» [3]. Научные основы проектирования и реализации компетентностного образования, рассматриваются в трудах А.В. Хуторского [7]. Исследователи, в области компетентностного подхода в образовании, отмечают, что отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только обладает определенным уровнем знаний, умений, навыков, но также способен реализовать и реализует их в работе [4].

«В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. Эта способность, определяющая меру профессионализма, характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений» [1].

Разнообразие трактовок понятия «профессиональная компетентность», обусловлены различием научных подходов: личностно-деятельностного, системно-структурного, знаниевого, культурологического и других. Согласно исследованиям Дж. Равена [6], компетентность характеризует единство когнитивного, эмоционального и волевого аспектов деятельности.

Понятие «компетентность» для преподавателя-религиоведа мы рассмотрим в контексте целеполагания, поскольку цели высшего профессионального и общего образования различны. Так же различны цели подготовки и переподготовки кадров для преподавания религиоведения.

В вузах, при профессиональной подготовке специалистов преподавателей-религиоведов, учащийся должны получать ключевые знания и умения не только в сфере религиоведения – истории и культуры религий, этических основ религий, социологии и психологии религий, но и психолого-педагогические, которые формируют пер-

вый уровень профессиональных компетенций специалиста, и развиваются по истечению уже дальнейшего педагогического опыта. Целью преподавания Религиоведения в общеобразовательных школах должно являться формирование таких ключевых компетенций у учеников, как: ценностно-смысловые, общекультурные учебно-познавательные, информационные коммуникативные социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [8]. Это возможно при освоении религиозно-ценностного опыта разных народов, культур, знаний и развитие необходимых современному человеку личностных качеств, формирования духовно-религиозной грамотности, культуры мышления и поведения.

При целеполагании формирования компетенций преподавателя-религиоведения в базовом и дополнительном образовании, можно выделить, три уровня его разработки:

- общие для всех педагогов-знания и умения в области философии, истории, права, психологии, педагогики, искусства и культуры;
- специальные, для религиоведов - его должны разрабатывать эксперты, с учетом условий микро и макро среды, культурных особенностей и возрастными особенностями учащихся;
- и конкретные (его определяют и принимают сами педагоги).

По замечанию Т. Н. Щербаковой, психологическая компетентность является интегральной акмеологической характеристикой учителя, обеспечивающей конструктивное решение задач профессиональной деятельности, общения и саморазвития. Данная характеристика позволяет учителю целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать затраты, актуализировать скрытые возможности других, конструировать продуктивные модели саморазвития [9].

Ионина О. С. отмечает, что психологическую компетентность педагога можно определить как комплекс навыков, свойств человека, его психологической грамотности, способствующих эффективному выполнению его профессиональной деятельности, разрешению сложностей и проблем, возникающих в деятельности [2].

Наряду с профессиональными, педагогическими, технологическими, коммуникативными и др. компетенциями, для преподавателей-религиоведов одним из главных компонентов профессионального мастерства мы считаем так же и духовную компетентность. Под этим мы подразумеваем такие качества специалиста, через которое система его этических, эстетических, об-



щечеловеческих, религиозных ценностей отражаются в его жизненной, профессиональной деятельности, создавая вокруг себя гармоничный психолого-педагогический климат.

В современной педагогической литературе до сих пор не определены такие ключевые понятия, как «духовность», «духовные качества», «духовная компетентность». В духовную жизнь общества зачастую включают науку, образование, искусство, хотя в общественном сознании закреплён смысл духовного, как сферы общественной жизни, которая образуется под воздействием двух форм мировоззренческого сознания - религии и философии.

Под понятием «духовно-нравственная», мы часто понимаем систему взглядов, убеждений и нравственных установок в соответствии с определённым типом мировоззрения. По словам учёного В.И. Павлова [11], духовно-нравственное воспитание личности направлено на формирования её:

- нравственных чувств — совести, долга, веры, ответственности, гражданственности, патриотизма;
- нравственного облика — терпения, милосердия, кротости, незлобивости;
- нравственной позиции — способности к различению добра и зла, проявлению самоотверженной любви, готовности к преодолению жизненных испытаний;
- нравственного поведения — готовности служения людям и Отечеству, проявления духовной рассудительности, послушания, доброй воли.

Система морали фактически становится частью мировоззрения определённого типа (так же и религиозного), его практическим компонентом. Духовно-нравственное воспитание – практический способ реализации определённого мировоззрения, так как обеспечивает единство мысли и чувства, слова и дела, убеждений и поведения, деятельности человека в соответствии со своими ценностными ориентирами.

Духовно-нравственная культура педагога, прежде всего, отражение его внутреннего мира, мотивов нравственного выбора, путей коррекции этого выбора и мерах помощи, в поиске полезного, ценного и приятного.

По нашим представлениям, духовная компетентность, как специально-профессиональная компетентность для религиоведов, формируется по нескольким направлениям: право, этика, эстетика, психология, культурология, аксиология, антропология и религиоведение. Эта компетентность отражает общие ценностные ориентиры и специалиста, и личности в целом.

Можно заметить, что часто именно религиозная вера и религиозные чувства, как социально-психологические, духовно-нравственные феномены, являются причиной и результатом поиска человеком источника и смысла жизни и деятельности. Религиоведы в этом плане не исключение. А также религии играли немаловажную роль в формировании государств, их законов, внутренних и международных взаимоотношений. Через веру и чувства человек создаёт ценности культуры: архитектуру, музыку, живопись и т. д., которые отражают именно его веру в божественное. Во многих произведениях искусства выражаются духовно-религиозное мировоззрение, приоритеты не только авторов, но и той культуры, времени и эпохи, в которых они творили.

Поэтому преподаватель-религиовед должен:

- понимать значения религий в историко-культурном и личностном аспекте, более глубоком плане традиционной религии своего народа;
- объяснять феномен религиозной веры, его влияния на формирование ценностных ориентиров народов, групп и личности;
- анализировать культурные, социально-психологические и психолого-педагогические аспекты разных религий в разные исторические периоды;
- распознавать религиозно-поведенческие особенности, ценностные ориентиры учащихся, коллег и родителей;
- формировать толерантные межличностные отношения, культуру общения.

Под специальными компонентами профессиональной компетенции религиоведа-педагога мы отмечаем духовно-религиозную и нравственно-религиозную компетентность.

Духовно-религиозная компетенция – это знание роли религиозной веры и её социально-психологическое значение в формировании мировоззрения личности, культуру народов, в политических взаимоотношениях и творениях искусства, умение преподавать об этом, с целью формирования у учащихся общих духовных и эстетических знаний и чувствований, уважения по отношению выбора других людей и народов.

Нравственно-религиозная компетенция – это знание нравственных основ разных религий, их влияние на формирование общей культуры разных народов и этносов, через критическое мышление, умение формировать у учащихся чувство толерантности и уважения к другим религиям и культурам.

У каждого человек, без исключений, есть собственно личные религиозные представления и приоритеты (даже у атеистов). Религиовед – в

первую очередь личность, у которой есть причинно-следственные связи с выбором изучения или обучения религиоведческих дисциплин. Во многих случаях это именно личная религиозная вера. Но психолого-педагогическая компетентность преподавателя религиоведения превышает личных предпочтений, поскольку психолого-педагогические компетенции подразумевают умение создавать комфортный микроклимат в образовательном процессе; формирования ответственного отношения к учёбе среди учащихся; желание сохранять контингент учащихся; способность вовремя оповестить родителей о намечающихся проблемах у учащегося, учёт личных интересов и склонностей при совместной учебной деятельности.

На основе вышесказанного, для поднятия уровня академичности и эффективности преподавания религиоведения и его целенаправленности, предполагается проведение работ по следующим направлениям:

- необходимо концептуально определить цели и задачи, учебное направление и содержание предметов цикла религиоведения со стороны государства. Содержание базовых (основных) и профильных (по специальности) дисциплин при подготовке и переподготовке специалистов должны соответствовать единой программе;

- для соотношения содержания, цели и названия нужно пересмотреть почти все курсы религиоведческих предметов общеобразовательной школы;

- необходимо совершенствовать механизмы подготовки будущих специалистов-религиоведов и научно-педагогических кадров;

- необходимо сформировать механизмы подготовки будущих историков-педагогов к профессии «Историк, дополнительная специальность – религиовед» посредством углубленного изучения ими истории и психологии религии, основ религиоведения, а также разработать типовой образец и содержание учебной программы по данной специальности в тесном сотрудничестве с кафедрами религиоведения.

В заключение, назовем ряд приоритетных задач по совершенствованию профессионально-педагогических компетенций религиоведов: разработка программы учебно-методического обеспечения для общего и дополнительного образования; изучение характеристики развития профессиональной компетентности педагогов в процессе профессионализации; разработка методов самосовершенствования и саморазвития, с целью поднятия их духовной компетентности педагогов.

## Список литературы

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога, 2007. URL: <http://portalus.ru> (дата обращения 02.12.2016).
2. Ионина О.С. Психологическая компетентность педагога, НИЦ «Социосфера», 2014, 253 с. URL: [http://sociosphera.com/publication/conference/2014/253/pshihologicheskaya\\_kompetentnost\\_pedagoga/](http://sociosphera.com/publication/conference/2014/253/pshihologicheskaya_kompetentnost_pedagoga/) (дата обращения 02.12.2016).
3. Козырева О.А. Профессиональная педагогическая компетентность учителя: феноменология понятия // Вестник Томского государственного педагогического университета, 2009. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-kompetentnost-uchitelya-fenomenologiya-ponyatiya> (дата обращения 03.12.2016).
4. Мединцева И.П. Компетентный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II междунар. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2012 г. URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения 03.12.2016).
5. Павлов В.И. Духовно-нравственное воспитание учащейся молодежи на примерах жизни и деятельности космонавтов // Фундаментальные исследования. 2011. № 12-2. С. 322—325.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. М., 2002. 145 с.
7. Хуторской А.В. Компетентный подход в обучении. Научно-методическое пособие. М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. 73 с.
8. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций, 2012. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 02.12.2016).
9. Щербак Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: Автореф. дис. ... д-ра псих. наук. Ростов н/Д., 2006. 120 с. URL: <http://search.rsl.ru/ru/record/01003308343> (дата обращения 04.12.2016).
10. Давтян А.В. Предмет «История армянской церкви» (Христианское образование) со 2-4 классы в общеобразовательных школах Армении. Е., 2013.
11. Даниелян С., Казарян А., Оганесян Ог., Автандилян А. Проблемы религиозного образования в общеобразовательных школах АР, 2010 г. URL: <http://www.religions.am/arm/documents/comments/> (дата обращения 05.12.2016).
12. Учебная программа предмета «История армянской церкви». URL: [http://www.apkpro.ru/doc/jornal\\_2/11](http://www.apkpro.ru/doc/jornal_2/11) (дата обращения 05.12.2016).

## References

1. Vvedenskiy V.N. Modeling of professional competence of the teacher, 2007. URL: <http://portalus.ru> (date of access: December 02, 2016).

2. Ionina O.S. The psychological competence of the teacher, NIC «Sociosfera», 2014, 253 p. URL: [http://sociosfera.com/publication/conference/2014/253/psihologicheskaya\\_kompetentnost\\_pedagoga/](http://sociosfera.com/publication/conference/2014/253/psihologicheskaya_kompetentnost_pedagoga/) (date of access: December 02, 2016).

3. Kozyreva O.A. Professional pedagogical competence of the teacher: the phenomenology of the concept // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 2009. № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pedagogicheskaya-kompetentnost-uchitelya-fenomenologiya-ponyatiya> (date of access: December 02, 2016).

4. Medintseva I.P. A competence approach in education // Pedagogical Excellence: materials II Intern. Sci. Conf. М.: Buki-Vedi, 2012. URL: <http://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (date of access: December 03, 2016).

5. Pavlov V.I. Spiritual and moral education of young students on examples of life and activities of astronauts // Fundamental research. 2011. № 12-2. Pp. 322-325.

6. Raven Dzh. Competence in modern society: identification, development and implementation: Per. With the English. М., 2002. 145 p.

7. Hutorskoj A.V. A competence approach in training. Scientific and methodical manual. М.: Publishing house "Eidos"; Publishing house of the Institute of Human Education, 2013. 73 p.

8. Hutorskoj A.V. Technology for designing key and subject competencies, 2012. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (date of access: December 02, 2016).

9. Scherbakova T.N. Psychological competence of the teacher: acmeological analysis: Author's abstract. Dis. ... Dr. psycho. Sciences. Rostov n / D., 2006. 120 pp. URL: <http://search.rsl.ru/ru/record/01003308343> (date of access: December 02, 2016).

10. Davtyan A.V. The subject "The History of the Armenian Church" (Christian Education) from grades 2-4 in general education schools of Armenia. Е., 2013.

11. Danielyan S., Kazaryan A., Oganessian Og., Avtandilyan A. Problems of religious education in secondary schools in Azerbaijan, 2010. URL: <http://www.religions.am/arm/documents/comments/> (date of access: December 05, 2016).

12. Curriculum of the subject "History of the Armenian Church". URL: [http://www.apkpro.ru/doc/jornal\\_2/11](http://www.apkpro.ru/doc/jornal_2/11) (date of access: December 05, 2016).

**Данные автора:**

**Давтян Армине Ваграмовна**, лектор педагогических наук

**About the author:**

**Davtyan Armine Vagramovna**, Lecturer of Pedagogy



УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-23-28

**Зрнзевич Н.  
Цветкович Р.  
Зрнзевич Й.**

**ВЛИЯНИЕ ПРОГРАММЫ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ  
НА МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ  
УРОВЕНЬ ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ**

Университет в Приштине – Косовской Митровице, ул. Неманина,  
г. Лепосавич, 28000, Сербия; E-mail: nevenkazrnzevic@gmail.com  
Университет в Приштине – Косовской Митровице, ул. Неманина,  
г. Лепосавич, 28000, Сербия; E-mail: raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

Университет в Белграде, ул. Благоя Паровича, д. 156, 11000, Белград; E-mail: jovana.zvrky@gmail.com

**Аннотация**

Отсутствие физической активности способствует развитию различных отклонений в состоянии здоровья. Ранее проведенные исследования показали, что наиболее распространенной проблемой современного общества является ожирение. Только регулярная физическая активность позволяет учащимся преодолеть всевозрастающие трудности повседневности. Она повышает резервы здоровья, представляет основное условие и залог полноценной и счастливой жизни и создает предпосылки для высокой творческой самоотдачи. Целью данного исследования является определение влияния действующей учебной программы физического воспитания на морфологические показатели, характеризующие уровень физического развития учащихся первого класса. Опрос был проведен на выборке из 79 респондентов-учащихся начальной школы. Для того, чтобы определить морфологические характерные показатели, было использовано 13 измерительных антропометрических показателей: тела, длины рук, длины ног, ширины плеч, ширины таза, ширины запястья, окружности грудной клетки, объема верхней окружности плеча, объема верхней части ноги, объема предплечья, локтевой складки кожи, спинной складки кожи, абдоминальной складки кожи и веса тела. Исследование проводилось в течении года. На конечном этапе проведены окончательные измерения. Полученные результаты сравнивались с результатами начального измерения. Достоверность различий определяли с помощью t-критерия значимости Стьюдента на уровне значимости  $p=0,05\%$ , а предельное верхнее значение при заданном уровне значимости  $t = 1,96$ . На основании результатов исследования можно сделать вывод о том, что действующая программа физического воспитания не оказала существенного влияния на морфологические показатели, характеризующие уровень физического развития учащихся.

**Ключевые слова:** здоровье, физическая активность, морфологические показатели, ученики, ученицы, t-критерий Стьюдента.

**Zrnzević N.  
Tsvetkovic Raisa  
Zrnzević Jovana**

**THE INFLUENCE OF THE CURRICULUM IN PHYSICAL EDUCATION  
ON MORPHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS**

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Nemanjina St., Leposavic, 28000, Serbia; E-mail: nevenkazrnzevic@gmail.com

University of Priština – Kosovska Mitrovica, Nemanjina St., Leposavic, 28000, Serbia; E-mail: raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

University of Belgrade, 156 Blagoja Parovića St., Beograd, 11000, Serbia; E-mail: jovana.zvrky@gmail.com

**Abstract**

The consequences of physical inactivity are numerous, but the most common is obesity, which in the later period can cause serious health problems. Only regular physical activity can prepare students to withstand the efforts that await them in everyday life and build a healthy, creative and happy personality. The purpose of this study was to determine the effects of the current physical education curriculum on morphological characteristics of first grade primary school male students. 79 male students from the primary school were tested for the purpose of this research. 13 metrical instruments were used for the assessment of their morphological characteristics of (body height, total arm length, leg length, biacromial diameter, biiliocrystal diameter, chest circumference, circumference of the stretched upper arm, triceps skin fold, subscapular skin fold, abdomen skin fold and body mass). The

final measuring was carried out after one year of physical exercise, and the obtained results were compared with the results of the initial measuring. The significance of differences was obtained using student's t-test at the significance level of 0.05% and boundary value of  $t = 1.96$ .

On the basis of the results, it can be concluded that the program of physical education had no significant effects on the changes of morphological characteristics.

**Keywords:** health; physical activity; morphological characteristics; male students; female students; students t-test.

### **Введение**

Физическая активность положительно влияет на развитие опорно-двигательного аппарата, на правильный рост и развитие, на формирование двигательных и функциональных способностей, короче говоря, на общее развитие детского организма. Результаты соответствующей работы в области физического воспитания с детьми младшего школьного возраста будут видны не только в сфере физического развития, но и во всестороннем развитии ребенка. Регулярный физический рост и развитие являются приоритетной задачей современной школы, но особую тревогу в последние годы вызывают посредственные результаты систематического контроля, которые указывают на увеличение числа учащихся с неудовлетворительным состоянием здоровья, неправильной осанкой и постуральными невротическими расстройствами. Физическая активность детей в настоящее время сводится к минимуму, что, безусловно, отрицательно отражается на их здоровье. В связи с этим физической активности детей следует уделять больше внимания, особенно детям дошкольного и младшего школьного возраста. Для практической высокоуровневой реализации необходимо наличие объема знаний и опыта, и прежде всего, широкая осведомленность о возрастных особенностях детей.

Достижение поставленных целей и задач физического воспитания, а также эффективности образовательного процесса не представляется возможным без мониторинга и верификации антропологических характеристик учащихся. Первым условием является первоначальная оценка и диагностика текущего состояния антропологических характеристик субъекта. Транзитная проверка ставит перед собой задачу показать потребность в коррекции программы и в конечном итоге необходимость окончательной проверки, которая дает объективное представление о состоянии способностей учащихся, их прогрессе по сравнению с первоначальной проверкой, а также ориентировочные значения для следующего учебного года [Findak, 2003].

В качестве исследовательской задачи авторами была определена попытка определить, в ка-

кой степени учебная программа физического воспитания, которая реализована в течение одного учебного года, влияет на изменения в структуре морфологических признаков учеников и учениц. Морфологические признаки (антропометрические характеристики) являются частью антропологических характеристик и описывают телосложение (рост костей в длину и ширину, общем натуральной мышечной массы, подкожной жировой ткани). В процессе роста и развития возможны изменения из-за многочисленных внутренних (эндогенных факторов - генетических факторов, пола и эндокринной системы) и внешних (экзогенных) факторов - социально-экономических и психологических факторов, уровня физической активности, диеты, системы питания, климатических условий и т.д.)

### **Предыдущие исследования**

Период младшего школьного возраста (от 7 до 10-11 лет), представляет первую фазу замедления роста. Скорость роста отдельных частей тела осуществляется довольно медленно, а ежегодный прирост высоты тела является относительно равномерным до конца этого периода. Ежегодный прирост высоты тела сопровождается соответствующим увеличением массы тела. В этот период дети ежегодно вырастают до пяти сантиметров, а массу тела увеличивают в среднем на два - три килограмма [Медведев, 1981; Крсмановић, 1985; Зрнзевич, 2003, 2007; Крагујевић, Ракић, 2004].

Исследований морфологических характеристик учащихся младшего школьного возраста имеется очень незначительное количество, в частности непосредственное исследование первоклассников. Предыдущие исследования показали, что изменения морфологических характеристик во многом зависят от врожденных (генетических) факторов. Любая деятельность, в большей или меньшей степени влияет на адаптивные изменения организма, а степень проявления этих изменений зависит от методов и средств, используемых в работе с детьми.

На основании результатов проведенного исследования Крсманович [Krsmanović, 1985] приходит к выводу, что как и следовало ожидать, наименьшее различие было выявлено в морфоло-

гических характеристиках, так как на них в большей степени не могут влиять систематические упражнения. Зрнзевич [Zrnzević, 2003 i 2007] исследовала влияние физического воспитания на морфологические особенности учащихся. Результаты исследования показали, что в структуре морфологических характеристик учеников и учениц первого и второго класса не было выявлено статистически значимых различий. Экспериментальная программа физического воспитания повлияла на уменьшение подкожной жировой ткани у учащихся экспериментальной группы.

"Регулярная физическая активность оказывает существенное влияние на здоровье детей и подростков, в том числе на увеличение костной массы, снижение уровня возрастной потери костной массы и поддержание нормальной массы тела, на снижение риска высокого артериального давления и развитие гипертонии у подростков, на их психосоциальную адаптацию» [Okely, Бут & Patterson, 2001].

#### Метод исследования

Цель данного исследования состояла в попытке определить эффективность влияния действующей Учебной программы физического воспитания на морфологические характеристики учащихся первого класса. Был проведен выборочный опрос 79 респондентов - учащихся первых классов. Для оценки морфологических характеристик учеников и учениц было осуществлено 13 мерных измерений высоты: тела (AVIS), длины рук (ADUR), длины ног (ADUN), ширины плеч (ASIR), ширины таза (ASIK), ширины запястья (ADZS), окружности грудной клетки (AOGR), объема верхней окружности плеча (AONL), объема верхней части ноги (AONK), объема предплечья (AKNK), локтевой складки кожи (AKNN), спинной складки кожи (AKNL), абдоминальной складки кожи (AKNT) и веса тела (ATEZ). Для оценки роста и развития использована IBP- Internacional Biological Programme [Weiner & Lourie, 1969].

Из обязательного содержания общеобразовательных программ по физической культуре, которое обязаны выполнить учителя в первом классе, выделяются: произвольные движения тела, элементарные игры, упражнения для формирования, упражнения на матах, выполнения различных упражнений с употреблением различного реквизита на физкультурных площадках, ритмические упражнения и элементы фольклорных танцев, упражнения, балансовые упражнения. [Program, 2004].

В начале учебного года были сделаны первоначальные измерения, а в конце исследуемого

учебного года были проведены финальные тесты морфологических характеристик учеников и учениц. Для определения количества учащихся, показавших высокий уровень прогрессии в структуре морфологических характеристик в течение учебного года, использовался t-тест, который верификует отличия между начальным и конечным состояниями для каждой переменной в отдельности. Для статистики значимыми отличиями являются показатели с коэффициентом t со значением большим или равным 1,96 при уровне значимости  $p = .05$ .

#### Результаты исследования с дискуссией

Различия между начальным и конечным измерением в группах.

Таблица 1

#### Различия между первичным и итоговым измерением морфологических характеристик учеников

Table 1

#### Differences between the initial and final measurements of the morphological characteristics of male students

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	t (37)	p
AVIS	1245.00	1281.63	30.82	.000
ADUR	541.45	561.34	7.34	.000
ADUN	668.08	696.05	17.89	.000
ASIR	280.87	290.18	24.21	.000
ASIK	202.11	209.55	24.18	.000
ADZS	40.79	42.21	13.64	.000
AOGR	585.92	608.58	7.00	.000
AONL	166.58	176.05	8.14	.000
AONK	335.68	360.74	11.39	.000
AKNN	5.99	6.47	3.59	.001
AKNL	4.78	4.83	.68	.499
AKNT	4.44	5.18	4.60	.000
ATEZ	23.58	25.95	12.33	.000

В таблице 1 приведены результаты t-теста морфологических характеристик учеников, которые верификуют отличия между первичным и итоговым измерением. Объем кожного покрова живота (AKNT) значительно увеличился по сравнению с первоначальным измерением и представляет собой отрицательное явление. В таблице 2, приведены результаты t-теста морфологических характеристик учениц, которые представляют различия между начальным и конечным измерением. У подкожной жировой ткани (AKNN-складки кожного покрова локтевого сустава и AKNL-складки кожного покрова спины) величина переменной увеличилась по



сравнению с первоначальным измерением, что не является статистически значимым. Величина переменной объема кожного покрова живота (AKNT), по сравнению с первоначальным измерением значительно увеличилась и представляет собой отрицательное явление.

Таблица 2

**Различия между первичным и итоговым измерением морфологических характеристик учениц**

Table 2

**Differences between the initial and final measurements of morphological characteristics of female students**

Test	Mean Inicijalno	Mean Finalno	t (40)	p
AVIS	1233.85	1270.54	30.19	.000
ADUR	533.10	550.37	20.80	.000
ADUN	662.93	691.02	40.70	.000
ASIR	273.49	283.05	26.59	.000
ASIK	198.95	205.80	28.76	.000
ADZS	40.05	41.24	9.41	.000
AOGR	578.05	596.63	5.49	.000
AONL	173.95	183.85	11.16	.000
AONK	356.68	379.27	13.19	.000
AKNN	7.47	7.77	1.78	.083
AKNL	5.69	5.88	1.63	.111
AKNT	5.38	6.30	3.28	.002
ATEZ	23.56	25.74	11.15	.000

Изменения, которые появились в процессе измерения других параметров морфологических характеристик учениц, были аналогичны изменениям показателей, выявленных у учеников.

**Дискуссия**

Анализируя расчетную величину среднего показателя результатов морфологических характеристик учеников и учениц по результатам итогового измерения можно сделать вывод о том, что самые большие изменения в течение одного года у учеников и учениц выявлены при измерении лонгитудинальных параметров скелета: высоты тела (AVIS), с результатами t-теста 30.82 у учеников и 30,19 у учениц и длины ноги (ADUN) (t = 17,89) у учеников и 40,70 у учениц.

Коэффициент наследственности при измерении лонгитудинальных параметров скелета является самым высоким и составляет около 98%, у объема тела генетическая обусловленность составляет 90%, и в жировых отложениях – 50% [Malacko, 2002].

Принимая во внимание статистически значимое увеличение подкожных жировых отложений на

животе (AKNT), на спине (AKNL) и локтевой части руки (AKNN), которые представляют балластную массу, можно сделать вывод о том, что Учебная программа физического воспитания не функционирует в соответствии с потребностями детей или недостаточно реализуется во всех ее сегментах. Морщины кожи менее подвержены влиянию гормона роста (Q = 0,50) и в большой мере могут зависеть от системы питания и физической активности [Đurašković, 2001] и влиять на них. Было доказано, что масса тела и подкожной жировой ткани являются сегментами, которые наиболее восприимчивы к трансформации под влиянием внешних и внутренних факторов. Увеличение физической активности приводит к значительным положительным изменениям в антропометрических характеристиках учеников [Krsmanović, 1985; Zrnzević, 2003, 2007; Đurašković, 2002; Kragujević, Rakic, 2004; Pejčić, Malacko, Muvrin, 2014; Malacko, Stanković, Doder, Pejčić, 2015].

В процессе своего становления человек проходит через стадии развития, которые предопределены определенными законами внутреннего роста и развития, но и воздействия внешних факторов и деятельности личности. Изменения в развитии представляют гетерогенную систему, так как становление всех систем, органов и способностей на данной ступени развития не находятся на одном уровне. Период раннего школьного возраста является важным возрастным этапом, когда существует возможность наиболее эффективно стимулировать изменения в развитии, а упущенное, по мнению многих, невозможно наверстать [Zrnzević, N., Zrnzević, J. 2012].

Независимо от того, что преподавание физической культуры не меняет существенно величину параметров морфологических характеристик, в первую очередь расчетные величины трансверсальных и лонгитудинальных параметров, необходимо контролировать рост и развитие детей. В процессе операционализации необходимо: удовлетворить потребности каждого ученика в отдельности; каждый преподаватель (учитель) должен самостоятельно выбрать рабочую учебную программу по физической культуре, способствующей успешной реализации поставленных целей и задач. Необходимо уделить особое внимание развитию характерных уровневых морфологических показателей и двигательных способностей учеников и учениц в отдельности. Полученная информация подразумевает использование определенных методологий при планировании и моделировании процесса

обучения в начальной школе [Malacko, Stanekovic, Doder & Pejčić, 2015].

#### **Выводы**

На основании результатов данного исследования, а также результатов предыдущих исследований с учащимися младшего школьного возраста, можно сделать вывод, что влияние физических упражнений не оказывает большое влияние на изменение расчетных величин трансверсальных и лонгитудинальных параметров скелета, которые в значительной степени обусловлены генетическими факторами. На трансформацию циркулярных параметров и на объем кожных складок программа физических упражнений может влиять в зависимости от содержания и интенсивности данных физических упражнений и методов, используемых в работе с детьми.

Проведенное нами исследование показало, что действующая программа физического воспитания не влияет в большой степени на уменьшение массы подкожной жировой ткани, в частности, его увеличению способствовало отсутствие физической активности. Продолжительность и интенсивность физических упражнений может привести к уменьшению массы подкожной жировой ткани, но в школьной среде не осуществляется физическая подготовка с учетом должных требований, что приводит к минимальному эффекту, так как эффект достигается после выполнения на уроке различных упражнений в течении 12 минут. Каждый урок физической культуры должен быть императивом для учащихся. Разнообразные и увлекательные упражнения способствуют формированию мотивации к самостоятельным занятиям и более активной деятельности учеников в классе.

#### **Список литературы**

1. Зрнзевич Н. Эффективность реализации программ в области физического воспитания в младших классах начальной школы. Неопубликованная дипломная. Нови-Сад. Факультет физического воспитания. 2003. 180 с.
2. Зрнзевич Н. Методы обучения в области физического воспитания педагогического образования // Призрен-Лепосавиче. Лепосавич. 2016. 134 с.
3. Ђурашковић Р. Спортивная медицина. Ниша. S.I.I.C.S. 2002. 123 с.
4. Крагујевић Г., Ракић И. Физическое здоровье и образование в первом классе начальной школы. Пособие для учителей. Белград. Институт учебников и учебных пособий. 2004. 143 с.
5. Крсмановић Б. Эффективность физического воспитания в зависимости от модели учебного плана. Неопубликованная докторская диссертация. Нови-Сад. Факультет физического воспитания. 1985. 127 с.

6. Медвед Р. Спортивная медицина. Загреб. JUMENA. 1981. 121 с.

7. Финдак В. Методика физического воспитания. Школьные учебники. Загреб. 2003. 145 с.

8. Malacko J. Effects specific training on morphological characteristics and motor abilities in children sports school. *Kinesiologia slovenica*, 8(programmed 2), 2002.44-49.

9. Malacko J., Stanković V., Doder D., Pejčić A. Gender differences in the morphological characteristics and motor skills of children aged 7 to 11. *Facta Universitatis Series: Physical Education and Sport Vol. 13. No 1.* 2015. p. 115-125.

10. Okely A.D., Booth M.L., Patterson J.W. Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Med Sci Sports Exerc.* 2001. 33:

11. Weiner J. Lourie J. *Human Biology, A Guide to Field Methods.* International Biological Programme. Oxford-Edinburgh. Blackwell Scientific Publications. 1969

12. Zrnzević N., Zrnzević J. Realisation of the programme contents in P. E. teaching in the first and second grade of elementary school. // *Ž.Bilić (Ed.), International scientific journal of kinesiology ACTA KINESIOLOGICA.* Vol. 6, Issue 2/2012. p. 52-57. Travnik. Faculty of Education – University of Travnik. Bosnia & Herzegovina.

#### **References**

1. Zrnzević N. Efficiency of the implementation of programs in the field of physical education in primary grades. An unpublished thesis. Novi Sad. Faculty of Physical Education. 2003. 180 p.
2. Zrnzević N. Methods of teaching in the field of physical education of pedagogical education // *Prizren-Leposaviche. Leposavic.* 2016. 134 p.
3. Ђurashković R. Sports medicine. Niche. S.I.I.C.S. 2002. 123 p.
4. Kraгујевић G., Rakić I. Physical health and education in the first grade of primary school. A manual for teachers. Belgrade. Institute of textbooks and teaching aids. 2004. 143 p.
5. Krsmanović B. Efficiency of physical education, depending on the curriculum model. Unpublished doctoral dissertation. Novi Sad. Faculty of Physical Education. 1985. 127 p.
6. Medved R. Sports medicine. Zagreb. JUMENA. 1981. 121 p.
7. Findak V. Method of physical education. School textbooks. Zagreb. 2003. 145 p.
8. Malacko J. Effects specific training on morphological characteristics and motor abilities in children sports school. *Kinesiologia slovenica*, 8(programmed 2), 2002. Pp. 44-49.
9. Malacko J., Stanković V., Doder D., Pejčić A. Gender differences in the morphological characteristics and motor skills of children aged 7 to 11. *Facta Universitatis Series: Physical Education and Sport Vol. 13. No 1.* 2015. Pp. 115-125.

10. Okely A.D., Booth M.L., Patterson J.W. Relationship of physical activity to fundamental movement skills among adolescents. *Med Sci Sports Exerc.* 2001. 33:

11. Weiner J. Lourie J. *Human Biology, A Guide to Field Methods.* International Biological Programme. Oxford- Edinburgh. Blackwell Scientific Publications. 1969.

12. Zrnzević N., Zrnzević J. Realisation of the programme contents in P. E. teaching in the first and second grade of elementary school. // *Ž.Bilić* (Ed.), International scientific journal of kinesiology ACTA KINESIOLOGICA. Vol. 6, Issue 2/2012. Pp. 52-57. Travnik. Faculty of Education – University of Travnik. Bosnia & Herzegovina.

**Данные авторов:**

**Зрнзевић Невенка**, доцент кафедры спорта и физической культуры, доктор педагогических наук, доцент

**Цветкович Раиса**, доцент кафедры иностранных языков, кандидат филологических наук

**Зрнзевић Йована**, аспирант кафедры спорта и физической культуры

**About the authors:**

**Zrnzević Nevenka**, Associate Professor, Department of Physical Education, Doctor of Physical Education Sciences, Associate Professor

**Tsvetkovic Raisa**, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Candidate of Philological Sciences

**Zrnzević Jovana**, Postgraduate Student, Department of Physical Education



УДК 371.13:373.2.064.2

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-29-34

Колосова Н.Н.

**ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ  
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ  
К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА**

Евпаторийский институт социальных наук (филиал) Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, ул. Просмушкиных, д. 6, г. Евпатория, Республика Крым, 297420, Россия; E-mail: kolosova\_nataly@mail.ru

**Аннотация**

Статья посвящена такой актуальной проблеме современного образования как подготовка будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста. Раскрыта актуальность педагогической поддержки как особого вида педагогической деятельности. На основе использования методов анализа научной литературы и обобщения опыта работы теоретически обоснована технология подготовки к педагогической поддержке. Методологической основой технологии автор считает: гуманистическую парадигму; системный, аксиологический, деятельностный, личностно ориентированный, компетентностный подходы; принципы целенаправленности, интеграции, человекоцентризма, практической направленности. Описываемая технология представлена в трех уровнях: концептуальном, содержательном и процессуальном. В статье подробно охарактеризованы педагогические условия и этапы технологии: подготовительный, информационный, технологический и результативный. Внедрение технологии в образовательный процесс высшего учебного заведения предполагает совершенствование структуры, содержания, форм и методов его организации; результатом автор считает готовность будущих воспитателей к педагогической поддержке, представленную совокупностью четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, операционального и рефлексивного. Эффективность технологии подтверждается результатами экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** технология, подготовка к педагогической поддержке, будущие воспитатели.

Kolosova N.N.

**SYNTHESIS OF EXPERIENCE OF IMPLEMENTING  
THE TECHNOLOGY OF TRAINING FUTURE PRE-SCHOOL  
TEACHERS FOR PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL  
CHILDREN IN THE HIGHER SCHOOL EDUCATION PROCESS**

Yevpatoria Institute of Social Sciences (branch) named after V.I. Vernadsky Crimean Federal University, 6 Prosmushkinykh St., Yevpatoria, Republic of Crimea, 297408, Russia; kolosova\_nataly@mail.ru

**Abstract**

The article is devoted to such an urgent problem of modern education as training future pre-school teachers for pedagogical support of preschool children. The authors revealed the relevance of pedagogical support as a specific kind of pedagogical activity. On the basis of using the method of analysis of scientific literature and the synthesis of work experience, the technology of training for pedagogical was theoretically grounded. The author discloses the methodological core of the technology: the humanistic paradigm; the systemic, axiological, activity-based, learner-centered, competency-based approaches; the principles of purposefulness, integration, anthropocentrism, practical orientation. The described technology is presented in three levels: conceptual, substantive and procedural. There were extensively characterized the pedagogical conditions and technology stages: preparatory, informational, technological, and productive. The introduction of the technology into the educational process of higher educational institutions implies improving the structure, content, forms and methods of its organization; according to the author, the activities must result in the readiness of future pre-school teachers to pedagogical support, represented by the unity of four components: motivational, cognitive, operational and reflective. The effectiveness of the technology was confirmed by the results of the pilot study.

**Keywords:** technology, training for pedagogical support, future pre-school teachers.

**Введение (Introduction).** Гуманистические и демократические тенденции развития современного общества привели к существенным изменениям в российском дошкольном образовании, для которого характерна ориентация на то, чтобы каждый ребенок стал свободной личностью, полноценным, творческим субъектом деятельности, познания и общения. Осуществить это возможно только через создание и функционирование образовательной системы, основанной на принципах человекоцентризма, оказания педагогической поддержки, что коренным образом отличается от традиционных подходов к организации воспитания и обучения детей. Осуществляя педагогическую поддержку, воспитатель не руководит ребенком и процессом его развития, а создает условия для его самоопределения, самореализации, помогает в решении проблем, поддерживает в становлении самости. Актуальность и эффективность педагогической поддержки как особого вида педагогической деятельности обусловили необходимость целенаправленной подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста к ее реализации.

**Цель статьи:** описание технологии подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста и опыта ее реализации в условиях высшего учебного заведения.

**Основная часть (Main part).** Как свидетельствуют результаты научных поисков, понятие «технология» до настоящего времени остается весьма дискуссионным и имеет неоднозначные интерпретации. В отечественных исследованиях эта категория представлена как технология образования (обучения), педагогическая технология, технология воспитания (В.П. Беспалько [1], Г.К. Селевко [6], В.А. Сластенин [7] и др.) и в самых общих чертах рассматривается как совокупность (определенных) процессов, научное описание (каких-либо) способов, последовательная (взаимосвязанная) система действий педагога, направленная на решение педагогических задач. В зарубежной литературе представлены тождественные понятия: *technology of education*, *educational technology*, характеризующиеся как средство оптимизации образовательного процесса, способ системного планирования, применения и оценивания процесса обучения (М. Жиллет [9]).

Согласно одной из многочисленных классификаций можно выделить предметно ориентированные технологии (предполагающие усвоение системы знаний, умений, навыков по учебной дисциплине) и лично ориентированные (реа-

лизирующие гуманистические цели и принципы образования). Технология подготовки к педагогической поддержке является лично ориентированной, так как строится на основе общих положений гуманистической парадигмы и учитывает интересы и потребности обучающихся, необходимость развития их внутреннего мира, важность построения диалога, оказание помощи в личностном росте.

Существенное значение для разработки технологии подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста имеет определение ее основных исходных положений – базовых подходов и принципов. Так, в основу технологии положены системный, аксиологический, деятельностный, личностный, компетентностный подходы и принципы, отражающие требования к образовательному процессу и регулирующие взаимодействие всех его субъектов: целенаправленности, интеграции, человекоцентризма, практической направленности.

Учитывая содержание, положенное в основу технологии, ее технологические аспекты конкретизированы и представлены на концептуальном, содержательном и процессуальном уровнях. Концептуальный уровень характеризуется следующими положениями: подготовка к педагогической поддержке диалектически связана с развитием мотивационной сферы личности будущего воспитателя; на всех этапах осуществляется лично ориентированное взаимодействие преподавателя и обучающихся; технология предполагает направленность процесса обучения на конечный результат (готовность к педагогической поддержке); обучение планируется и организуется в условиях, максимально приближенных к реальной педагогической деятельности или имитирующих ее; определение эффективности технологии, отслеживание динамики и прогнозирование последующей деятельности будущих воспитателей осуществляется с помощью педагогического мониторинга. На содержательном уровне представлены функциональное назначение и возможность внедрения технологии на основе выделения основных ее компонентов (субъекты образовательной деятельности, общие цели, принципы их эффективного достижения, содержательное наполнение). Процессуальный уровень предполагает непосредственную реализацию технологии с использованием конкретных форм, методов, средств.

Для того чтобы определить структуру готовности к педагогической поддержке (как результат внедрения технологии в образовательный про-

цесс) необходимо определить основные функции воспитателя детей дошкольного возраста, исходя из учета специфики его профессиональных действий и отношений, в которые он вступает: аналитико-диагностическая функция (изучение индивидуальных особенностей каждого дошкольника, выявление одаренных детей и детей с личностными проблемами; прогнозирование педагогического влияния на ребенка); развивающая функция (руководство процессом развития детей, формирование у них умения самостоятельно мыслить, стимулирование творческих проявлений, создание проблемных ситуаций, побуждающих дошкольников активно проявлять себя); мобилизационная функция (создание условий для развития познавательного интереса детей, побуждение к активной самостоятельной деятельности, влияние на эмоционально-волевую сферу ребенка); ориентационная функция (содействие формированию системы целостных ориентаций, соиздательному отношению к окружающему миру).

Каждую из перечисленных функций можно соотнести с комплексом знаний, умений и качеств, необходимых педагогу для оказания ребенку педагогической поддержки и сформулировать готовность к данному виду педагогической деятельности как «сложное структурное образование, представленное совокупностью четырех основных компонентов: мотивационного (потребность в оказании педагогической поддержки дошкольникам, направленность на установление отношений сотрудничества с детьми, ориентация на потребности и внутренние возможности ребенка); когнитивного (владение базовыми психолого-педагогическими знаниями и специальными знаниями в области педагогической поддержки детей дошкольного возраста; прочность и гибкость усвоения знаний); операционального (умение осуществлять диагностику развития ребенка, подбирать эффективные методы и тактики для решения проблем дошкольника, целесообразность реализации действий по оказанию педагогической поддержки); рефлексивного (самоконтроль и самооценка действий по реализации педагогической поддержки, умение организовать процесс рефлексии и контроля изменений в развитии ребенка, ориентация на самопознание и самосовершенствование)» (Н.Н. Колосова [4, с. 193]).

Для построения эффективной технологии подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке необходимо обосновать педагогические условия ее реализации. Согласно Н.М. Борытко, «... педагогическое условие – это

внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса» [2, с. 112].

Определяя сущность педагогических условий мы руководствовались рекомендациями Н.М. Яковлевой, акцентирующей внимание на том, что для повышения их эффективности необходимо: четко определить конечную цель или результат; разработать не одно условие, а их взаимосвязанный комплекс. В рамках нашего исследования важно, что по мнению автора, педагогические условия могут выступать результатом, достигнутым в процессе их реализации [8].

Кратко рассмотрим специфику реализации выделенных педагогических условий.

Развитие гуманистической направленности будущих воспитателей предполагает, что основу профессиональной подготовки должны составлять гуманистические педагогические ценности. Сформированность гуманистической направленности определяется через наличие у будущих воспитателей таких личностных образований как: эмпатия, конгруэнтность, фасилитация, толерантность, рефлексия, готовность к конструктивному решению проблем, способность к установлению субъект-субъектных отношений с детьми.

Реализация междисциплинарных связей с целью формирования целостного системного образа педагогической поддержки определяется как установление того или иного рода отношений между дисциплинами, предметами, науками. В.С. Кукушин отмечает, что междисциплинарные связи образуются как в пределах одной дисциплины (по вертикали), так и между несколькими научными областями (по горизонтали) [5]. В процессе подготовки будущих воспитателей они осуществляются через содержательный, методический и организационный аспекты. Содержательный аспект предполагает интеграцию теоретических знаний, умение обучающихся самостоятельно их синтезировать вокруг определенной педагогической проблемы и применять в ходе решения профессиональных задач. Методический аспект направлен на интеграцию конкретных методов учебно-познавательной деятельности обучающихся, их научно-исследовательской деятельности и педагогической практики (изучение и творческое использование эффективного педагогического опыта, выявление и анализ педагогических ошибок и затруднений, профессиональный



самоанализ и самооценка профессиональной деятельности). Организационный аспект предусматривает интеграцию форм обучения.

Важным педагогическим условием считаем обеспечение практико-ориентированной направленности обучения. Как показывает опыт, ориентация будущих воспитателей исключительно на усвоение теоретического материала приводит к получению формальных знаний и значительному снижению эффективности их использования на практике.

Для реализации этого условия использовалось контекстное обучение, которое по А.А. Вербицкому характеризуется воспроизведением предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности, а усвоение абстрактных знаний наложено на канву этой деятельности [3].

Г. Рот отмечал, что педагогу, прежде чем действовать, нужно «воссоздать образ» конкретной ситуации, построить ее модель [10]. При этом целесообразно осуществлять постепенный переход от абстрактных моделей к конкретным, междисциплинарным, отражающим реальные педагогические ситуации.

Учитывая вышесказанное, приоритетными методами подготовки будущих воспитателей стали интерактивные, позволяющие проводить обучение в ситуациях приближенных к реальным условиям, преодолевать ранее сложившиеся стереотипы поведения, осуществлять не только закрепление знаний, но и обучение их практическому применению.

Последним педагогическим условием является внедрение педагогического мониторинга процесса подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста. При определении процедуры мониторинга учитываются следующие требования: набор показателей мониторинга должен быть ограниченным и постоянным на протяжении экспериментального обучения (опросы, анкетирование, решение педагогических ситуаций, контент-анализ, тестирование); показатели должны носить оценочный характер. Технологичность оценки результатов обучения зависит от своевременного контроля (входного, текущего, итогового) и средств, которые используются с целью наблюдения за состоянием образовательного процесса, своевременного выявления изменений, происходящих в нем, осу-

ществления прогнозирования, оценивания эффективности технологии.

Реализация охарактеризованных педагогических условий осуществлялась в процессе четырех взаимосвязанных этапов.

Первый этап – подготовительный, позволяет оптимизировать процесс формирования направленности будущих воспитателей на будущую профессиональную деятельность, на взаимодействие с дошкольниками, развитие потребности в оказании им педагогической поддержки.

Второй этап – информационный, основное содержание которого – это накопление теоретических психолого-педагогических знаний по вопросам педагогической поддержки, ознакомление с ее методами и тактиками.

Третий этап – технологический, целью которого выступает целенаправленное формирование у обучающихся умений и навыков, необходимых для оказания педагогической поддержки дошкольников, накопление практического опыта ее реализации. Этот этап создает предпосылки для осмысления и творческого использования полученных знаний, закладывает фундамент дальнейшего профессионального и личностного совершенствования будущих воспитателей.

Четвертый этап технологии – результативный, предполагает рефлексию, осмысление обучающимися опыта реализации педагогической поддержки в условиях реального педагогического процесса, закрепление и расширение механизмов поддерживающего поведения в структуре личности будущих воспитателей.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что «...технологию подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста можно считать системой согласованного по целям, задачам образовательного процесса, позволяющего с помощью педагогических форм, методов, средств придать конкретному педагогическому явлению (готовности к педагогической поддержке) заданные личностные свойства и качества» (Н.Н. Колосова) [4, с. 129-130].

Основные этапы технологии подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста, рекомендуемые формы и методы обучения на каждом из этапов, а также предполагаемые результаты представлены в таблице.

Таблица 1

**Технология подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста**

Table 1

**Technology of preparation of future educators to pedagogical support of preschool children**

Основная цель этапа	Формы обучения	Методы обучения	Результат
<b>Подготовительный этап</b>			
Формирование мотивационной готовности к оказанию педагогической поддержки дошкольникам	Лекции Семинарские и практические занятия проблемного характера	Проблемные ситуации Дискуссии Деловые игры Просмотр и обсуждение видеозаписей педагогического процесса в ДОО Тренинги	Гуманистическая направленность личности, становление необходимых для оказания педагогической поддержки качеств
<b>Информационный этап</b>			
Овладение необходимыми теоретическими знаниями в области педагогической поддержки детей дошкольного возраста	Лекции-конференции Бинарные лекции Проблемные лекции с участием нескольких преподавателей Проблемный семинар	Рольевые игры Дискуссии Учебно-исследовательские задания	Усвоение знаний о сущности педагогической поддержки, о ее методах и тактиках, о методах диагностики развития дошкольников
<b>Технологический этап</b>			
Формирование умений и навыков, необходимых для оказания педагогической поддержки детям дошкольного возраста, обеспечение целенаправленного накопления практического опыта ее реализации	Спецкурс Семинарские и практические занятия Педагогическая практика	Дискуссии Игровое моделирование Ситуационный анализ Метод мозгового штурма Коучинг	Компетенции в области оказания педагогической поддержки детям дошкольного возраста
<b>Результативный этап</b>			
Развитие рефлексивных умений	Педагогическая практика	Игровое моделирование Кейс-метод Ведение наблюдений Портфолио Система рефлексивных упражнений	Самоанализ и самооценка действий, по оказанию педагогической поддержки дошкольникам

Педагогический мониторинг подготовки будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста позволил выявить определенную неравномерность этого процесса. Прежде всего, происходит формирование ценностного отношения к ребенку, формирование потребности оказывать ему помощь и поддержку. Затем – накопление необходимого объема теоретических знаний, как общего психолого-педагогического цикла, так и специального – по проблематике педагогической поддержки. Эти знания являются основой для формирования практических приемов деятельности в пространстве поддержки, становления рефлексивных умений. Такая комплексность технологии обеспечивает целостность готовности к педагогической поддержке как сложного личностного новообразования, все компоненты которого взаимосвязаны.

Эффективность технологии подтверждена положительной динамикой в уровнях сформированности компонентов готовности будущих воспитателей к педагогической поддержке. Так, установлено, что если на констатирующем этапе высокий уровень был характерен для 1,3% обучающихся экспериментальной группы, то на контрольном этапе – уже для 8% респондентов. Оптимальный уровень показали 32,7% будущих воспитателей (было 18%). Существенно снизилось количество обучающихся с базовым (с 46,7% до 40%) и начальным (с 34% до 19,3%) уровнями. В контрольной группе значительных изменений не произошло. Высокий уровень на контрольном этапе продемонстрировали 2,9% будущих воспитателей (было 2,1%); оптимальный – 19,3% (было 17,9%); базовый – 51,5% (было 46,4%), начальный – 26,4% (было 33,6%).

**Заключение (Conclusions).** Общие результаты экспериментального исследования показали, что у обучающихся, в ходе профессиональной подготовки которых была реализована технология, наблюдалось значительное улучшение важнейших показателей профессиональной деятельности, в частности: системность знаний, уверенное владение умениями и навыками в области педагогической поддержки, творческая самостоятельность, которая проявлялась в подборе эффективных методов и тактик поддержки ребенка, инициативность в их реализации; стремление к дальнейшим научным исследованиям в области гуманизации дошкольного образования.

#### **Список литературы**

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности / науч. ред. Н.К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 181 с.
3. Вербицкий А.А. Теория контекстного обучения: сущность и практическое значение // Школьные технологии. 2006. № 4. С. 41-45.
4. Колосова Н.Н. Подготовка будущих воспитателей к педагогической поддержке детей дошкольного возраста: Дис. ... кан.пед.наук. Ялта, 2012. 269 с.
5. Педагогические технологии / под общ. ред. В.С. Кукушкина. Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2006. 333 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М: Народное образование, 1998. 256 с.
7. Слостенин, В.А., Чижикова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. М.: Академия, 2003. 192 с.
8. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... докт. пед. наук. Челябинск, 1992. 403 с.
9. Gillet, M. Hard Soft or medium // Me Gill Journal of Education. 1973. № 6. P. 131.

10. Roth H.-J. Padagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft heute // Padagogische Rundschau. Frankfurt, 1996. Bd. 50. 597 p.

#### **References**

11. Bepalko V.P. Components of educational technology. Moscow: Pedagogika, 1989. 192 p.
12. Boryitko N.M. In the space of educational activity / науч. ред. N.K. Sergeev. Volgograd: Peremena, 2001. 181 p.
13. Verbitskiy A.A. The theory of contextual teaching: the essence and practical value // Shkolnyie tehnologii. 2006. № 4. Pp. 41-45.
14. Kolosova N.N. Preparation of future educators to pedagogical support of preschool children: Dis. ... kan.ped.nauk. Yalta, 2012. 269 p.
15. Educational technologies / pod obsch. red. V.S. Kukushkina. Rostov-on-Don: Izdatelskiy tsentr «MarT», 2006. 333 p.
16. Selevko G.K. Modern educational technologies. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1998. 256 p.
17. Slastenin, V.A., Chizhakova G.I. Introduction to pedagogical axiology. Moscow: Akademiya, 2003. 192 p.
18. Yakovleva N.M. Theory and practice of training future teachers for the creative solution of educational tasks: Dis. ... dokt. ped. nauk. Chelyabinsk, 1992. 403 p.
19. Gillet, M. Hard Soft or medium // Me Gill Journal of Education. 1973. № 6. P. 131.
20. Roth H.-J. Padagogische Anthropologie und Erziehungswissenschaft heute // Padagogische Rundschau. Frankfurt, 1996. Bd. 50. 597 p.

#### **Данные автора:**

**Колосова Наталия Николаевна**, доцент кафедры методик начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук

#### **About the author:**

**Kolosova Nataliya Nikolajevna**, Associate Professor, Department of Methods of Primary and Preschool Education, Candidate of Pedagogical Sciences



УДК 371

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-35-37

Мамкин А. Ю.  
Мищенко Л.И.**РОЛЬ СПРАВОЧНЫХ ПРАВОВЫХ СИСТЕМ  
В ФОРМИРОВАНИИ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ  
ГРАЖДАН РОССИИ**

Курский государственный университет, ул. Радищева, д. 33, г. Курск, 305000, Россия; E-mail: mamkin1492@mail.ru  
Курский государственный университет, ул. Радищева, д. 33, г. Курск, 305000, Россия; E-mail: limzim@mail.ru

**Аннотация**

Зачастую, в сложной жизненной ситуации, мы, в силу недостаточной правовой грамотности, не можем определить, на какие нормативно-правовые акты можно сослаться, чтобы защитить свои права. В статье представлены справочные правовые системы, которые могут помочь каждому грамотному пользователю найти выход из сложной правовой ситуации, не прибегая к помощи профессиональных юристов. Авторы, на основе анализа зарубежных и отечественных справочных правовых систем, предлагают наиболее проверенные варианты установки специальных бесплатных приложений на мобильные средства связи, которые дают гарантированный доступ к правовой информации. Статья призвана обеспечить возможность решения одной из важных современных проблем граждан России – формирования правовой грамотности населения нашей страны.

**Ключевые слова:** правовая культура, формирование правовой культуры, справочная правовая система, информационная справочная правовая система.

Mamkin A.Y.  
Mishchenko L.I.**THE ROLE OF BACKGROUND LEGAL SYSTEMS  
IN THE FORMATION OF LEGAL CULTURE  
OF CITIZENS OF RUSSIA**

Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia; E-mail: mamkin1492@mail.ru  
Kursk State University, 33 Radishcheva St., Kursk, 305000, Russia; E-mail: limzim@mail.ru

**Abstract**

Often, in difficult situations, we are unable to determine which legal acts could be invoked to protect our rights, because of lack of legal literacy. The article presents a background of the legal system that can help every literate user to find the way out of a difficult legal situation without the help of professional lawyers. The authors, on the basis of international and national reference of legal systems offer the most proven options for the installation of special free applications to mobile communications systems, which give guaranteed access to legal information. The article is intended to provide the possibility of solving one of the most important current problems of citizens of Russia – formation of legal literacy of the population of our country.

**Key words:** legal culture; formation of legal culture; legal reference system; information reference legal system.

Можно ли переоценить социальную значимость процесса формирования правовой культуры? Если не мы будем заниматься целенаправленным формированием культуры, то его будут формировать другие, и не всегда чистоплотные личности. Если поле не удобрять и не ухаживать за ним, то вместо хорошего урожая мы получим только сорняки. Так же и с людьми, ведь правовая культура – это и создание представлений о правильном поведении, и формирование привычек правового поведения,

и формирование осознанных стереотипов поведения в сложной ситуации. У наших юристов есть поговорка: «Хороший юрист – не тот, кто помнит все законодательство наизусть, а тот, кто в 15 минут может найти любой необходимый нормативно-правовой акт». Конечно, обычному человеку необязательно уметь найти любой закон, но каждый человек должен знать, как поступить законно или как найти правовой выход из сложной жизненной ситуации, даже если его не видно сразу.

О проблемах недостаточной сформированности правовой культуры говорят все исследователи, занимающиеся данным вопросом. Мы недостаточно знаем о своих правах, зачастую не умеем должным образом их защищать. В среде молодого поколения зачастую распространено противоправное поведение просто в силу отсутствия информации о нормах права и правовых принципах. Естественно, что мало у кого, за исключением юристов, есть сборники законодательства в печатном виде, однако, сегодня практически все имеют персональный компьютер дома или карманный компьютер – смартфон или планшет с собой. И современные технологии в состоянии помочь нам в повышении уровня правовой грамотности.

Уже довольно давно идет работа по объединению информационных технологий и юриспруденции. С середины 60-х годов прошлого века начались разработки по созданию справочных правовых систем. В 1967 году в Бельгии благодаря совместной работе ряда университетов, Бельгийского союза адвокатов и нотариусов была создана информационная система CREDOC, куда вошли не только нормативно-правовые акты Бельгии, но и нормы международного права и парламентские материалы. Компьютерные технологии делали первые шаги и для получения информации: для этого необходимо было лишь сделать запрос в специальном информационном бюро и ответ можно было получить только через неделю.

В том же самом году в США, штат Огайо, благодаря деятельности Коллегии адвокатов штата Огайо и фирмы Mead Data Central увидела свет система Lexis, которая сейчас носит название LexisNexis. В отличие от электронного каталога CREDOC, американская система была полнотекстовой, т.е. позволяла работать с документами и осуществлять поиск по датам или контексту. Данная система ориентирована в первую очередь на англосаксонскую прецедентную правовую систему таких стран как Великобритания, США, Австралия.

В нашем отечестве разработка информационной правовой системы была начата в 1975 году. Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР № 559 «О мерах по дальнейшему совершенствованию хозяйственного законодательства» от 25.06.1975 г. определило необходимость «ввести государственный учёт нормативных актов СССР и союзных республик, а также организовать централизованную информацию о таких актах». Для реализации постановления, при Минюсте начал действовать Научный центр правовой информации (НЦПИ), который занимался учетом нормативно-правовых актов и разработкой право-

вых баз данных. В результате появилась первая отечественная справочная правовая система «Эталон», ориентированная на использование в государственных учреждениях

В конце 80-х, начале 90-х стали появляться коммерческие справочные правовые системы. В 1989 году появилась разработка агентства Intralex – «Юридическая справочно-информационная система» (ЮСИС).

В 1990 – научно-производственное объединение «Вычислительная математика и информатика» (НПО «ВМИ») выпустило на рынок справочную правовую систему «Гарант». На сегодняшний день СПС «Гарант» только еженедельно пополняет базы данных на 8-12 тыс. документов, куда входят формы документов, бизнес-справки, судебная практика, тесты указов, постановлений, решений федеральных и региональных органов власти, тексты законов, кодексов и международных документов, ратифицированных Россией.

В 1992 году то же самое научно-производственное объединение «ВМИ» выпустило справочную правовую систему «Консультант Плюс».

В Российской Федерации также активно используется справочная правовая система «Кодекс», которое отличается более активным использованием нормативно-технических документов (ГОСТ, СНИП, СанПиН и т. д.), а также наличием специализированных справочных систем по различным отраслям – строительству, экологии, электроэнергетике, охране труда и т. д.

Помимо коммерческих систем, в России действуют государственные справочно-правовые системы:

- «Закон» – информационно-поисковая система, представляющая собой базу законодательства Государственной Думы РФ;
- «Система» эталонный банк правовых актов высших органов государственной власти;
- «Законодательство России» – информационно-правовая система – ГСРПА России;
- База данных НЦПИ Минюста России;
- База данных МИДа РФ [7].

Зачастую, в сложной жизненной ситуации, мы, в силу недостаточной правовой грамотности, не можем определить, на какие нормативно-правовые акты можно сослаться, чтобы защитить свои права. Справочные правовые системы могут нам в этом помочь. При этом, необходимо отметить, что они есть не только в платной версии, но и размещены на сайтах сети Интернет и каждый грамотный пользователь в состоянии не прибегая к помощи профессиональных юристов найти вы-

ход из сложной правовой ситуации. Более того, есть специальные приложения, которые можно бесплатно устанавливать на телефоны и всегда иметь доступ к правовой информации. Таким образом, трудно переоценить вклад справочной правовой системы, сложившейся в последние 2 десятилетия в России, в дело формирования правовой грамотности населения нашей страны.

#### Список литературы

1. Боер В.М. Правовая информированность и формирование правовой культуры личности (вопросы теории): Дис. ... канд. юрид. наук. СПб., 1993. 132 с.
2. Вопленко Н.Н. «Правосознание и правовая культура»: Учебное пособие. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2000. С. 52.
3. Демко О.С. Правовая культура учащейся молодежи: состояние и технологии ее формирования: состояние и технологии ее формирования: Дис. ... канд. социол. наук. Белгород, 2006. 204 с.
4. Романенко В.Б. Правовая культура общества и проблемы формирования политической системы // Успехи современного естествознания. 2003. № 7. С. 117-119.
5. Новиков Д.Б., Камынин В.Л. Введение в правовую информатику. Справочные правовые системы. М.: НПО ВМИ, 2009. 340 с.
6. Васильев Д. Компьютер вместо юрисконсульта // Наука и жизнь. 2001. № 3. С. 14.
7. Гаврилов О.А. Курс правовой информатики: Учебник для вузов М.: Издательство «НОРМА-ИНФРА», 2000. 432 с.

#### References

1. Boer V.M. Legal awareness and formation of le

gal culture of personality (theory): Dis. kand. the faculty of law. Sciences. SPb., 1993.132 p.

2. Voplenko N.N. "Legal consciousness and legal culture": a tutorial. Volgograd: Publishing house volgu, 2000. P.52.

3. Demko O.S. Legal culture of students: the status and technology of its formation: the status and technology of its formation: dis. kand. sociology. Sciences. Belgorod, 2006. 204 p.

4. Romanenko V.B. Legal culture of society and the problems of formation of political system // Successes of modern natural science. 2003. № 7 Pp. 117-119.

5. Novikov D.B., Kamynin V.L. Introduction to legal Informatics. Reference legal system. Moscow: NPO VMI, 2009. 340 p.

6. Vasiliev D. Computer instead of the legal counsel // Science and life. 2001. No. 3. P. 14.

7. Gavrilov A.A Course of legal Informatics: Text-book for universities M.: Publishing house "NORMA-INFRA", 2000. 432 p.

#### Данные авторов:

**Мамкин Александр Юрьевич**, аспирант кафедры психологии образования социальной педагогики

**Мищенко Леонид Иванович**, профессор кафедры психологии образования и социальной педагогики, доктор педагогических наук, профессор

#### About the authors:

**Mamkin Alexander Yuryevich**, Postgraduate Student, Department of Psychology of Education and Social Pedagogy

**Mishchenko Leonid Ivanovich**, Professor, Department of Education Psychology and Social Pedagogy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor



УДК 372.854

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-38-45

Минченков Е. Е.

ПРОБЛЕМЫ НАГЛЯДНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ХИМИИ

Московский государственный областной университет, ул. Веры Волошиной, д. 24, г. Мытищи, Московская область, 141014, Россия; E-mail: e.minchenkov@yandex.ru

**Аннотация**

Статья посвящена рассмотрению проблемы применения наглядности в преподавании химии. Обоснована необходимость использования демонстрационных материалов в образовательном процессе как важнейшего средства повышения уровня знаний школьников. В работе рассмотрены различные виды наглядности в сочетании с методическими приемами, используемыми в процессе преподавания химии в школе.

**Ключевые слова:** принцип наглядности, обучение химии, химический эксперимент.

Minchenkov E.E.

PROBLEMS OF HYPOTHENESIS IN TRAINING CHEMISTRY

Moscow State Regional University, 24 Very Voloshinoy St., Mytishchi, Moscow region, 141014, Russia; E-mail: e.minchenkov@yandex.ru

**Annotation**

The article is devoted to the problem of using visualization in the teaching of chemistry. The necessity of using demonstration materials in the educational process as the most important means of increasing the level of knowledge of schoolchildren is substantiated. In the paper, various types of visual aids in combination with the methodical techniques used in the teaching of chemistry in the school are considered.

**Keywords:** principle of visibility; chemistry training; chemical experiment.

Увеличение роли слова в современном преподавании химии приводит к появлению формальных знаний у школьников. Преодоление этого негативного явления вполне возможно, если повысить методическую роль разного рода демонстраций, сочетая их со словом учителя. На этой основе можно создать новые методические решения в преподавании предмета, способствующие формированию у школьников интереса как основы их дальнейшей деятельности. Сочетание демонстраций различных средств нередко приводит к синергизму. В отдельных случаях при увеличении демонстрирование объектов приводит к антагонизму знаний школьников. Необходимо разгрузить программы по химии и сделать химию интересным предметом.

Известно, что Надежда Константиновна Крупская, характеризуя работу школы, отмечала недопустимость в ней формального обучения. Такое обучение приводит к формальным знаниям, т.е. знаниям которые ученик не может ни осмыслить, ни связать с другим знанием, ни применить для решения практических вопросов. Он может их только воспроизвести, т.е. повторить вслед за учителем.

Известно, что такое знание формируется исключительно при словесном пути его формирования, когда эксперимент, лабораторные и практи-

ческие занятия со школьниками не проводятся. В таком преподавании слово заменяет все объекты изучения, их состав, строение, свойства и области применения.

Использование только слова в преподавании естественной науки постепенно как бы выводит изучаемый природный объект за рамки природы. На таких уроках что-то объясняется учителем, а предмет объяснения учащимися либо не осмыслен, либо вообще отсутствует. Тело, вещество, из которого оно построено, химические свойства этого вещества всё реже учащиеся видят на уроках химии. А ведь первоначальное наблюдение тел, веществ, химических превращений – важные составляющие для понимания сути химического.

Одной из причин слабого интереса школьников к химии, а в связи с этим и плохих химических знаний учащихся является постепенное свёртывание наглядности в её преподавании. А ведь было время, когда химия по интересу к ней школьников была в числе первых естественных наук.

Известно, что принцип наглядности в педагогике ввел чешский педагог Я.А.Коменский, который в своей книге «Великая дидактика» обосновал дидактические принципы обучения, одним из которых был принцип наглядности. И хотя он показывал проявления этих положений в процес-

се обучения младших школьников, на частных, как бы теперь сказали, примерах, но выдвинутые педагогом важные условия успешного обучения стали принципами. Реализация принципа наглядности является важным условием получения хороших результатов в процессе обучения. Если же принцип наглядности не реализуется, то происходит преобразование обучения в *информирование*. Различие результатов этих процессов оказывается весьма существенным.

Возникает вопрос, почему демонстрация объектов (химических опытов, различных веществ, моделей, формул и т.п.) приводит к улучшению знаний о них. Здесь нужно представить себе путь формирования знаний у человека. Этот путь, как утверждают психологи, проходит через формирование в мозгу образа объекта. Если формируемое знание ограничивается этим образом (например, в начальной школе), то последующий этап обучения будет сводиться к закреплению этого образа, нахождению отличий этого объекта от других объектов, их простейшей систематизации, классификации и пр.

Если сформированный образ объекта является лишь первоначальной стадией формирования более сложного знания, то в дальнейшем сформированный образ пополняется новыми сведениями (например, внешними признаками этого объекта). Понятно, что при этом первоначально созданный образ развивается. Чем больше содержания вкладывается в созданный первоначальный образ, тем более прочное знание получает ученик. Ведь каждый новый признак укладывается в ложе имеющегося первоначального образа.

Развитое, сообразно возрасту обучаемого знание, можно назвать лишь первоначальным. И лишь тогда, когда ученик научится применять это первоначальное знание на практике, оно станет пусть ещё небольшим, но истинным знанием. Ибо знание в полном смысле этого слова, включает принципиально важный компонент – умение использовать его в необходимых ситуациях, то есть владение им.

Принцип наглядности Я.А. Коменский раскрывал в книге на примерах *начальной школы*, поэтому для демонстраций учащимся он использовал сами *изучаемые объекты*. Изучают берёзу, демонстрируется берёзка, изучают цветок, тогда объектом демонстрации является цветок. Тем самым, по Коменскому в качестве объектов демонстраций выступали сами объекты изучения. Такую наглядность в методике химии называют *наглядностью первого рода*.

Школьный курс химии содержит небольшое количество изучаемых систем знаний. Если быть

строгим, то таких систем в курсе химии три. К ним относятся системы знаний о веществе, химическом превращении (химическая реакция) и растворах. В курсе химии они составляют самостоятельные подсистемы понятий. Таким образом, в общей системе школьного курса химии всего три подсистемы основных понятий: 1) подсистема понятий о веществе, *его составе строении свойствах, получении и применении*; подсистема понятий о химической реакции, *химической системе, кинетике энергетике и механизме химического превращения* и подсистема понятий о растворах, *система раствора, кинетика, энергетика и механизмах растворения*.

Третья подсистема понятий фактически не представлена в школьном курсе химии. От неё имеется лишь отдельные понятия концентрация растворов, диссоциация электролитов в водной среде и гидролиз солей.

На уроках химии наглядность *первого рода* реализуется в процессе демонстрации простых и сложных веществ, различных минералов и горных пород, химических явлений, а также явлений, происходящих в растворах. Для этого в кабинетах химии существуют различные коллекции, раздаточный материал, химические реактивы, посуда, различные приборы и аппараты и пр.

В процессе теоретического углубления изучения химии, знания химических объектов становятся все более отвлеченными. Изучение химии переводится на все более глубокие теоретические уровни. Понятно, что при этом использование натуральных объектов становится невозможным либо из-за малых или, наоборот, слишком крупных их размеров. Поэтому школьникам демонстрируются модели различных химических или производственных объектов. К ним относятся модели атомов, их электронных оболочек, кристаллических решеток, молекул, модели заводских установок и пр. Такие модели обычно называют вещественными. Использование вещественных моделей характеризует *наглядность второго рода*.

К наглядности *второго рода* могут быть отнесены экранные пособия, а также таблицы и схемы, раскрывающие устройства технических средств производства веществ или энергии, различные схемы, показывающие взаимосвязи веществ и т.п.

Использование наглядности *второго рода* позволяет создавать у школьников образы изучаемых объектов – атомов и молекул, их геометрических форм, различных химических связей, раскрывать сущность химических превращений, их механизмы и пр. На моделях заводских установок можно продемонстрировать общий вид промышленных аппара-

тов, а также принципы промышленного получения веществ, технологические их особенности.

С помощью средств наглядности *второго рода*, как и в случае использования наглядности *первого рода* у школьников создаются образы изучаемых объектов. Однако образы уже в значительной мере «сжатые», символические. Модели атомов, имеющиеся в кабинете химии, практически ничего общего не имеют с реальным атомом. Большой шар в центре символизирует ядро. В реальности ядро атома занимает очень малый объем атома и состоит из протонов и нейтронов, а электроны двигаются вокруг ядра не всегда по круговым орбитам, да к тому же значительно дальше от него в масштабе модели. Ведь исследователь атомов Э. Резерфорд назвал атом пустым. Сказать такое об атоме он смог наблюдая реальный опыт прохождения  $\alpha$ -частиц сквозь пластинку.

Таким образом, наглядность *второго рода* это отпечаток в сознании учащегося не реального природного объекта, а его «заместителя», напоминающие лишь некоторые свойства натурального объекта. К таким свойствам относятся, такие, которые можно отразить числом, в частности, числа электронов в атомах, образующих тот или иной электронный уровень. Модель кристаллической решетки хлорида натрия представляет собой куб с чередующимися шариками разного цвета символизирующими ионы натрия хлора. Само представление о кристаллической решетке модельно, ионы в реальном кристалле разного размера, а на модели они одинаковы, и цвета реальные ионы не имеют, а на модели покрашены, и расстояния между ними не пропорциональны. Так почему же это собрание палочек и шариков считается моделью хлорида натрия. Да, просто, потому, что на ней можно показать школьникам, что вокруг каждого иона натрия расположено 6 ионов хлора. И, наоборот, вокруг иона хлора находятся 6 ионов натрия. В результате можно считать, что общая формула этого химического соединения NaCl.

Таким образом, модели (средства наглядности 2 рода) позволяют раскрыть элементы строения природных объектов, некоторые их внутренние свойства, которые из-за малых размеров не могут быть рассмотрены школьниками. А с помощью перемещающихся моделей на фланелеграфе или магнитной доске можно показать элементы механизмов химических реакций, диссоциацию ионных соединений, поляризацию и диссоциацию ковалентных полярных соединений в полярных растворителях и подобные процессы.

Наряду с предметными моделями на уроках химии широко используются и *знаковые модели*. К ним относят символы химических элементов,

химические и математические формулы, уравнения химических реакций (химический язык).

Так, химический символ указывает на химический элемент, атом которого имеет определенное химическое строение, массу и пр. Химическая формула показывает простое это вещество или сложное, атомы каких элементов входят в состав молекул (качественный состав вещества), сколько атомов входит в состав молекул (количественный состав вещества). На основе знания состава можно производить расчёты, масс атомов и молекул, определять отношения масс атомов химических элементов в веществе.

Знаковыми моделями являются и уравнения химических реакций. Они показывают вещества, участвующие в химическом процессе, стехиометрические соотношения между ними. Уравнения отражают закон сохранения массы в процессе химического взаимодействия, а поэтому также могут использоваться для различных расчетов. Наряду с этими величинами, в химии используется понятие «количество вещества». Оно характеризует число структурных элементов этого вещества – молекул, атомов или ионов. Тем самым, химические формулы и уравнения отражают ряд глубинных свойств веществ, а поэтому также являются моделями. Однако эти модели особого рода, они изображаются с помощью формул, букв и цифр.

С помощью знаковых моделей реализуется условная наглядность, или *наглядность третьего рода*. Химический знак или математическая формула, уравнения химических реакций в буквальном смысле предметных объектов не отражают. Поэтому использование их, действия с ними связаны с пониманием того, что эти знаки и конструкции из них обозначают. Тем самым изучение предмета переводится на уровень абстракций. При этом между реальным изучаемым объектом природы – веществом, химическим превращением и учеником возникает созданная наукой система обозначений, как самих объектов изучения, так и процессов происходящих с ними. В результате ученик должен перестроить своё мышление с образов реальной действительности (наглядности первого рода), а также модельных образов (образов второго рода) в абстрактные образы. Но они должны постоянно увязываться учеником с реальностью, и в любой момент он должен уметь объяснить реально изучаемый объект в терминах абстракции. Вот к каким сложным умственным операциям приводит «усиление наглядности» на уроках химии. А ведь у преподавателей увеличение наглядности изучаемого объекта всегда ассоциируется с облегчением его восприятия и изучения.



Рассмотрим конкретный пример. При изучении химии в 8 или 9 классе учителя демонстрируют опыт горения магния в кислороде. Всем известно, что это горение сопровождается яркой вспышкой. На учащихся этот производит большое впечатление. Они долго успокаиваются после проведения опыта и обсуждения этой яркой вспышки. Да, вот только изучают они не вспышку, а взаимодействия металла с кислородом. И когда все успокоились, учитель или вызванный ученик записывает  $2\text{Mg} + \text{O}_2 = 2\text{MgO}$ . При этом, если демонстрация происходила в 8 классе, то даже экзотермичность реакции (выделение энергии в виде вспышки) не отмечается. Иными словами, яркая вспышка, так поразившая воображение школьников, оказалась в стороне от темы урока. Вот яркий пример *несостоятельной наглядности*.

Объяснение учителем опыта сводилось к тому, что в результате этой реакции образовалось белое вещество не похожее на магний. Учитель сообщает, что это вещество называют оксидом магния.

Реализация наглядности разного рода требует от учителя использования различных методических приёмов, что, безусловно, будет разнообразить пути решения конкретных методических ситуаций, возникающих на уроке.

Как показал известный методист доктор педагогических наук, профессор Д.М.Кирюшкин, при демонстрации изучаемых объектов могут использоваться разные формы сочетания слова с демонстрируемым объектом.

Таких форм он выявил – четыре.

*Первая форма* характеризуется тем, что учитель посредством слова руководит наблюдениями учащихся, формирование знаний которых о свойствах наблюдаемого объекта происходит в процессе наблюдения.

*Вторая форма* характеризуется тем, что учитель посредством слова руководит наблюдением школьниками демонстрируемых объектов и на основе имеющихся у школьников знаний, подводит их к выявлению таких свойств или связей между объектами, которые не могут быть обнаружены учащимися в процессе непосредственного наблюдения.

*Третья форма* сочетания слова учителя с демонстрируемым объектом характеризуется тем, что новое знание у школьников формируется с помощью слова учителя, а сам объект анализируется после объяснения, в качестве иллюстрации слов учителя.

*Четвертая форма* сочетания слов учителя с демонстрируемым объектом характеризуется тем, что учитель сначала сообщает школьникам сведения о таких свойствах демонстрируемого объекта, которые они не смогут познать непосредственно восприятием, а затем демонстрирует сам объект.

Рассматривая данные формы сочетания можно видеть, что они не зависят от рода демонстрируемого объекта на уроках химии. Это могут быть в равной мере системы или отдельные опыты с веществами, и демонстрации различных моделей, и таблиц. В любом случае в зависимости от замысла учителя им может быть выбрано то или иное сочетание демонстрируемого объекта со словом.

Анализируя методические возможности компьютера, особенно в случаях создания программ с высокой степенью внедрения в них учащихся, можно предвидеть появления новой *пятой формы сочетания слова* учителя со средствами наглядности, которое будет характеризоваться тем, что учитель предоставляет учащимся возможность самостоятельно найти ограничивающие условия для рассматриваемого явления, а затем объясняет учащимся причины таких ограничений.

Каждая из пяти форм может применяться в практике обучения химии в различных вариантах. Из вариантов второй формы особенно большое значение имеют два: первый характеризуется тем, что используется в основном *индуктивный прием умозаключения*, для второго более характерен *дедуктивный путь рассуждения*, применение «*рабочей гипотезы*» (*предположения*).

Если демонстрируемый объект вещество или химическая реакция, то есть природный объект, то слово учителя, прежде всего, вводит образующийся у школьников образ в освоенную ими систему абстракций. В неё входят названия веществ по правилам ИЮПАК, формулы этих веществ, уравнения соответствующих реакций. При этом чем больше учащиеся знакомы с химией, тем большее число различных символов и обозначений они должны знать и употреблять в своих записях. Так, они могут записать формулы веществ или уравнения реакций в молекулярном или ионном видах, указывать степени окисления атомов, входящих в соединения, расставлять коэффициенты в уравнениях обменных или окислительно-восстановительных реакций, записывать структурные формулы веществ и т.п.

Химический эксперимент учителя нередко сочетают на уроке с демонстрацией таблиц, а

также моделей, коллекций и других средств наглядности. При этом возможны различные случаи их сочетания, зависящие от того, какое из средств обучения является на данном уроке предметом изучения.

1 случай сочетания средств наглядности.

Основным предметом изучения является химический эксперимент, а средства наглядности дополняют его. Такая ситуация встречается на уроках химии наиболее часто. Так, при изучении в 8 классе реакции нейтрализации предметом изучения является химическое взаимодействие этих веществ. Таблица, на которой изображены цвета индикаторов в разных средах является дополнительным, вспомогательным средством наглядности. Аналогичная ситуация возникает при демонстрации химических свойств металлов. На этом уроке вспомогательным средством является таблица «Вытеснительный ряд металлов».

2 случай сочетания средств наглядности.

Основным предметом изучения служит наглядное пособие или техническое средство обучения, а химический эксперимент является дополнительным, вспомогательным средством. Примером могут служить все уроки, на которых изучаются признаки и условия протекания химических реакций, механизмы реакций и т.д. Демонстрация химической реакции представляет собой показ явления. На уроках же химии главным образом изучается сущность протекающих реакций. Сущность же химических реакций невозможно понять, рассматривая лишь явления. Для этого и служат различные модели, таблицы, макеты и т.п.

Другим примером может служить изучение действия какого либо химического аппарата, например аппарата Киппа. Понятно, что при этом главным средством оказывается сам прибор, а его схема, и химическая реакция получения водорода, происходящая в приборе, будут являться дополнением при его изучении.

3 случай сочетания средств наглядности.

Это случай когда предметом изучения в равной мере являются химический эксперимент и другие средства наглядности. Эти средства являются в равной степени дополняющими друг друга. Подобные случаи также довольно распространены при химических демонстрациях. Так, при изучении свойств серы демонстрируются: 1) сама сера в виде куска и порошка; 2) опыт по получению моноклинной серы; 3) таблица с изоб-

ражением структуры природной серы; 4) опыт по плавлению серы. Далее следуют опыты, демонстрирующие химические свойства серы и т.п.

Как лучше сочетать химический эксперимент и другие средства наглядности, чтобы получить наилучший педагогический эффект? Учителя утверждают, что обычно сочетание эксперимента с другими средствами наглядности на уроке дает больший педагогический эффект по сравнению с использованием отдельных средств. При этом наблюдается их взаимное дополнение, в результате чего возникает качественно новое их свойство. И если демонстрацию свойств какого-либо объекта и средств наглядности разорвать во времени (показать на разных уроках), то педагогические результаты будут различными по сравнению с демонстрацией их на одном уроке. Поэтому важно установить закономерности в воздействии на учащихся различных сочетаний демонстраций и средств наглядности<sup>1</sup>.

Установлено, что в ряде случаев при комплексном использовании эксперимента и средств наглядности усиливается их общий педагогический эффект по сравнению с тем, что получается при разрозненном их применении. Данное явление называется синергизмом (от synergos - совместно действующий). Если взять наглядные пособия А, В, С и химический эксперимент Е, то суммарный эффект от их применения будет выше по сравнению с эффектом отдельно взятого наглядного пособия или выполненного химического эксперимента.

Рассмотрим конкретные примеры различных сочетаний эксперимента с другими средствами наглядности разными учителями на уроке свойства серы в 9 классе.

Изложение материала учителями раздичалось, главным образом, тем, что первый учитель объединил изучение всех свойств серы и провел их объяснение на одном уроке, а второй учитель на свойства серы отвел два урока.

При этом у первого учителя использование средств наглядности было объединено таким образом, что он раскрыл школьникам и физически и химические свойства.

Второму учителю на втором уроке пришлось повторять физические свойства серы, опять устанавливать строение её внешней электронной

<sup>1</sup> Изучение закономерностей воздействия на учащихся различных сочетаний средств наглядности проводились В.С. Полосиным и Л.С. Зазнобиной.'

оболочки. За этой работой физические и химические свойства серы во втором случае были, как бы разьединены. Поэтому проведенные проверки знаний у школьников первого и второго учителя

показали, что знания школьников у первого учителя оказались лучше, чем знания, полученные школьниками у второго учителя.

Таблица

**Уроки на тему «Свойства серы»**

Table

**Lessons on «Properties of sulfur»**

Фрагмент урока первого учителя	Фрагмент урока второго учителя
<p>Учитель на объяснение свойств серы выделил один урок. На этом уроке он хотел объяснить и продемонстрировать как физические так и химические свойства этого вещества.</p> <p>Объяснение учитель начал с беглого фронтального опроса, целью которого было определение места химического элемента серы в периодической системе. Уточнив место положения, учитель вызвал ученика нарисовать схему строения атома серы. Этот рисунок оставался на доске в течение всего урока.</p> <p>Затем учитель показал школьникам большой кусок серы. Учащиеся записали цвет куска агрегатное состояние серы при обычных условиях. Учитель сообщил, что температура плавления серы 119°C. Затем он насыпал в пробирку порошок серы и стал аккуратно нагревать пробирку. Когда сера расплавилась, появилась жидкость желто-зелёного цвета. Учитель показал, что эта жидкость довольно подвижная.</p> <p>Затем учитель продолжил нагревать жидкую серу в пробирке. Цвет серы стал меняться и от зеленоватого стал вначале желтым, затем красным и в конце черным. Теперь жидкость стала густой и не выливалась из пробирки. Учитель еще сильнее нагрел серу и вылил содержимое пробирки в кристаллизатор с водой. Когда сера остыла, учитель показал классу пластическую серу.</p> <p>После этого учитель продемонстрировал опыты взаимодействия серы с водородом, серы с натрием, серы с кислородом.</p> <p>Учащиеся записывали уравнения химических реакций.</p> <p>Затем учитель нарисовал на доске числовую ось и на основе положения элемента серы в периодической таблице и строения атома показал возможные степени её окисления. На этой основе школьники определяли степени окисления атома серы в полученных соединениях.</p>	<p>Учитель на объяснение свойств серы отвел два часа. На первом уроке он рассмотрел физические свойства, а на втором уроке химические свойства.</p> <p>На первом уроке учитель показал порошок серы и обратил внимание школьников на его цвет. Затем он предложил учащимся записать в тетрадях физические свойства серы. Учащиеся отметили, что сера – желтая. Учитель сообщил, что сера плавится при 119°C. Затем он расплавил серу и показал жидкость школьникам.</p> <p>После этого он спросил учащихся, что должно происходить при дальнейшем нагревании серы. Ученики ответили, что при этом сера должна кипеть, а температура её не должна при этом изменяться. Учитель стал нагревать серу дальше и школьники увидели, что цвет жидкой серы стал изменяться от светло-зеленого до черного. При этом сера стала столь густой, что не выливалась из пробирки.</p> <p>После объяснения учитель организовал повторение материала. С этой целью он задал школьникам несколько вопросов, а затем выдал задание на повторение химических свойств галогенов, изучены на прошлых уроках.</p> <p>На втором уроке учитель обратился к периодической системе и показал нахождение в ней серы. Затем на основе этого положения он отметил, что сера в химических реакциях может как отдавать, так и принимать электроны, то есть быть как окислителем и восстановителем.</p> <p>Затем он записал несколько уравнений реакций взаимодействия серы с простыми веществами, обладающей как меньшей, так и большей электроотрицательностью, чем сера, и показал в каких процессах сера проявляла окислительные и восстановительные свойства. После этого учитель продемонстрировал взаимодействие серы с водородом, кислородом и натрием. Учащиеся затем записали соответствующие уравнения.</p>

Эффект синергизма (s-эффект) можно выразить количественно, если из среднего балла успеваемости класса, полученной при использовании нескольких пособий, вычесть средний балл успеваемости при использовании какого-либо одного пособия или эксперимента. Разность будет величиной положительной. Таким образом, s-эффект у первого учителя был лучше, чем у второго.

Для педагогического результата обучения безразличны и виды сочетания демонстрационного химического эксперимента и средств наглядности в учебный процесс. Например, объ-

яснение учебного материала учитель может начать с рисунка, затем использовать модель, провести химический эксперимент и т. д. Но, возможен и другой вариант: сначала использовать химический эксперимент, затем рисунок, модель и т. д. Если взять три наглядных пособия А, В, С и химический эксперимент Е, то их комбинации (перестановки) дадут следующие варианты (педагогическая эффективность их может быть равной, большей или меньшей).

Если еще раз рассмотреть представленные выше уроки то можно увидеть, что у первого учи-

теля демонстрации физических и химических свойств серы было основным материалом, а использование других наглядных средств носило подчиненный характер.

У второго же учителя, хотя тема урока и было то же и казалось бы основным материалом также должны были быть свойства серы, но он так построил урок, что *центральной частью его уроков были наглядные средства* рисунки, схемы, а физический и химический эксперимент оказался как бы вспомогательным средством. Это также не способствовало хорошему усвоению материала у второго учителя.

Педагогическую эффективность различных вариантов использования химического эксперимента и средств наглядности при разном их сочетании называют эффектом последовательности – р-эффектом (от *posterus* - последующий, следующий).

Следовательно и р-эффект у второго учителя был менее эффективным, чем у первого учителя.

Педагогическая эффективность суммы эксперимента и средств наглядности не всегда оказывается выше эффективности одного пособия или эксперимента. В ряде случаев одно пособие или один химический эксперимент дает лучшие результаты, чем применение комплекса пособий и эксперимента.

Положительный s-эффект в этих ситуациях можно объяснить тем, что примененные для изучения одного какого-либо явления химический эксперимент и наглядные пособия дополняя друг друга, помогают осознать процесс с различных сторон. Так, при ознакомлении учащихся с термодинамическим законом недостаточно одних схем, отражающих энергетические переходы химических систем. Необходимы также соответствующие цепочки уравнений конкретных реакций с данными их тепловых эффектов. В этом случае наилучший педагогический эффект получается при *сочетании уравнений химических реакций, рисунка (схемы), отражающей изменение термодинамического состояния системы и иллюстрирующей этот процесс демонстрации химического опыта*. Понятно, что химический эксперимент в данном случае является вспомогательным средством.

Подобный подход оправдывает себя и в случае знакомства, например, с промышленным способом получения веществ. Здесь необходимо показать соответствующие модели отдельных аппаратов, а иногда и всего производства, видеофрагменты, которые отражают устройство и принципы действия аппаратов химического производства провести демонстрации химических процессов, протекающих в промышленных аппаратах.

При таком комплексном подходе к использованию средств наглядности и химического эксперимента учащиеся приобретут не формальные, а конкретные представления о производстве. Здесь также показать, что в промышленных аппаратах химические реакции протекают по тем же закономерностям, что и в лабораториях. Различаются эти процессы лишь масштабом воспроизводимого химического явления.

Явление, когда при использовании нескольких средств наглядности и химического эксперимента восприятие учащимися изучаемого материала *затруднено и дает худшие педагогические результаты* по сравнению с применением одного средства наглядности или одного эксперимента, называют явлением *антагонизма*.

Известны случаи *антагонизма* восприятия школьниками средств наглядности, когда *использование большого количества средств наглядности и экспериментов мешает* учащимся правильно воспринять изучаемый материал.

Антагонизм восприятия органически присущ природе самих средств наглядности. В результате своеобразной *несовместимости наглядности* при комплексном ее использовании возникает *антагонизм*. Это происходит потому, что комплексное восприятие предметов и явлений при помощи нескольких органов чувств, например *при осязании и зрении*, оказывается худшим, чем при восприятии их отдельными органами чувств. Так, Л. В. Занков указывал, что когда в ознакомлении с объектами участвуют *зрение и осязание*, цвет *подмечается реже*, чем в тех случаях, когда предметы воспринимаются *только зрительно*.

Резкую разницу мы видим и в отношении выделения прочности предметов. Когда школьники знакомилась с объектами *только при помощи руки*, то большинство из них высказывалось о прочности, к тому же ряд учеников дал больше, чем по одному высказыванию. Когда же осуществлялось *комплексное ознакомление* с предметами, прочность подметили только 11 учеников. Тем самым, количество учеников, выделивших такое свойство, как прочность, здесь оказалось меньше.

Еще более рельефно указанное соотношение выступает при выделении массы предметов. Когда школьники воспринимали объекты *только путем осязания*, о массе высказалось 15 учащихся. При комплексном ознакомлении с предметами *ни один школьник* не выделил такого свойства, как масса.

Приведенные примеры показывают, что в реализации дидактического принципа наглядности в процессе преподавания химии существуют большие проблемы



В настоящее время из-за большой перегрузке программ в школьном процессе обучения химии наблюдается всё больший разрыв между словом и образом. Учителя всё чаще пользуются словом даже там, где возможны другие методические решения урока, объяснения. Словом нередко заменяют реальные химические объекты и разного уровня модели. В результате получается, что на уроках химии изучаются не природные явления, а слова. Реальных опытов учащиеся большинства школ не выполняют, да и учителя их не балуют, а поэтому школьникам можно рассказывать любые небывлицы. Так, я рассказал студентам, увиденное по телевизору в рекламе кофе «Чибо». В конце рекламы в чашечку с кофе упала капля, от которой по поверхности жидкости стали расходиться волны в виде сердечек. Я ожидал услышать смех студентов, а услышал вопрос – Ну и что?

Так в чём видится основная задача школьного преподавания химии? В дальнейшем повышении теоретического уровня преподавания дисциплины в школе или уменьшении времени на изучение химии, совершенствовании ЕГЭ или выпуске очередных инструкций для учителей? А не лучше ли прекратить эти бездумные шатания и сделать преподавание химии интересным для школьников? А для этого нужно лишь разгрузить программы и сделать курсы реально усваиваемые учениками. Ведь известно, что имея интерес, школьники преодолеют любые трудности и в дальнейшем будут хорошими специалистами.

### Список литературы

1. Минченков Е.Е. Общая методика обучения химии. Эл изд. Учеб. пособие. М.: Лаборатория знаний. 2015. 597 с.
2. Минченков Е.Е. Практическая дидактика в преподавании естественно-научных дисциплин: Учеб. Пособие. СПб.: Изд «Лань», 2016. 215 с.
3. Занков Л.В. Сочетание слова учителя и средств наглядности в обучении. М.: Изд АПН РСФСР. 1968. 156 с.
4. Полосин В.С., Куанг Н.Н. К методике использования эксперимента при изучении химических производств // Химия в школе, 1967, № 1. С. 35.

### References

1. Minchenkov E.E. General methodology of teaching chemistry. El. ed. Textbook. M.: Laboratoriya znaniy. 2015. 597 p.
2. Minchenkov E.E. Practical didactics in the teaching of natural science disciplines: Textbook. SPb.: Izd. Lan' 2016. 215 p.
3. Zankov L.V. The combination of the teacher's word and the means of clarity in teaching. M.: Izd. APN RSFSR. 1968. p 156.
4. Polosin V.S., Kuang N.N. To the technique of using the experiment in the study of chemical industries // Chemistry in School, 1967, No. 1. P. 35.

### Данные автора:

**Минченков Евгений Евгеньевич**, профессор кафедры методики биологии, химии и экологии, доктор педагогических наук, профессор

### About the author:

**Minchenkov Evgenij Evgen'evich**, Professor, Department of Biology, Chemistry and Ecology, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

УДК 378

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-46-51

N. Burkhalter

**TEACHING CRITICAL THINKING TO NON-WESTERN EDUCATED  
STUDENTS: A CAUTIONARY TALE**

Seattle University, 901-12<sup>th</sup> Avenue, Seattle, WA 98122, USA;  
E-mail: nancy.burkhalter@live.com

**Abstract**

In this case study, it was found that exporting educational concepts such as critical thinking to the post-Soviet nations of Kazakhstan and Russia presented unforeseen challenges to Western-trained instructors at the university level, especially those in language training. In-service and pre-service language teachers (i.e., recipients of the borrowed policies and methodologies) said they wanted to learn critical thinking strategies, but they often seemed unwilling to abandon memorization and regurgitation as well as drills, multiple choice, fill in the blanks, and oral exams, whose answers had been memorized before test day. Even if teachers tried some techniques, they soon reverted to their old practices. This paper describes the resistance teachers exhibited toward bringing these concepts into their own classrooms. It also explains this resistance using Jost et al.'s [6] framework of the authoritarian personality and sociocultural theories of Leontiev [9] and Vygotsky [20, 21]. Educational lenders in all fields are cautioned to pay attention to these rarely discussed sociocultural and sociocognitive influences on student learning, or risk frustration and perhaps failure. Some methods to circumvent that resistance are included.

**Key Words:** critical thinking; (post)Soviet education, educational transfer; educational lending; cognition; learning; sociocultural; sociocognitive.

N. Burkhalter

**ОБУЧЕНИЕ КРИТИЧЕСКОМУ МЫШЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ,  
ПОЛУЧИВШИХ ОБРАЗОВАНИЕ НЕ НА ЗАПАДЕ:  
НАЗИДАТЕЛЬНАЯ ИСТОРИЯ**

Seattle University, 901-12<sup>th</sup> Avenue, Seattle, WA 98122, USA; E-mail: nancy.burkhalter@live.com

**Аннотация**

В настоящем исследовании показано, что экспорт таких образовательных концепций, как критическое мышление, для постсоветских народов Казахстана и России представляет непредвиденные проблемы для западных преподавателей на университетском уровне, особенно в языковой подготовке. Штатные и внештатные преподаватели, работающие на местах (т.е. получатели заимствованных стратегий и методологий), заявили, что хотят изучить стратегии критического мышления, но часто не желают отказываться от запоминания, «зубрежки» и выполнения разного рода упражнений, включая выбор правильного ответа из нескольких вариантов, заполнение пропусков, а также устный опрос с заранее выученными ответами. Даже если учителя пытались применять некоторые новые технологии, они вскоре возвращались к своим старым проверенным методам. В этой статье рассказывается о том, какое упрямство демонстрировали учителя при использовании новых концепции в своих классах. Кроме того, в ней дается объяснение этого сопротивления, с использованием модели авторитарной личности и социокультурных теорий Йоста и др. [6] Леонтьева [9] и Выготского [20, 21]. Педагоги всех направлений и областей должны обратить внимание на это редко обсуждаемое социокультурное и социокогнитивное влияние на обучение учащихся, а также страх перед риском и, возможно, неудачей. В статье приводятся некоторые методы, направленные на преодоление подобного сопротивления.

**Ключевые слова:** критическое мышление; (пост) советское образование; экспорт образовательных концепций; импорт образовательных концепций; познание; обучение; социокультурное; социокогнитивное.

## Introduction

Research into educational transfer (aka educational lending) in the field of comparative education is growing quickly. Beech defines the concept as “the movement of educational ideas, institutions or practices across international borders” [2, p. 2]. This paper uses the term *lender* to refer to anyone intending to take educational concepts abroad, and *borrower* to refer to recipients, who, in this case study, were in-service and pre-service teachers learning the concepts of critical thinking and new methods in language learning in Kazakhstan and Russia.

Many scholars have investigated issues such as whether institutional structures can allow or accommodate new concepts, and how their teaching is best accomplished, to name only a few [2, 18]. The goal of educational lending is to provide a “pragmatic tool for identifying and transferring ‘best practices’ from one context to another.” The intent is to increase the opportunities and improve educational quality by assuming a “common and legitimate ‘blueprint’ of educational policies and practices” [16, p. 229].

Educational transfer is not as simple as exchanging information because policies do not travel “in a contextual vacuum or land on a blank slate” because they are often “constrained or enabled by historical, political, institutional and structural legacies” [15, p. 51-52].

These issues come into focus when lenders attempt to bring critical thinking and new language teaching methods into post-Soviet contexts. That legacy includes educational stakeholders reared to be obedient and expect instructions from those above them, resulting in “difficulties with decision making and individual responsibility” [14, p. 28].

Additionally, the government suppressed inquiry into opposing views and used the educational system to support its politics. Citizens were subjected to collective education, thus “jeopardizing development of individual and diverse opinions” [14, p. 28], practices anathema to critical thinking and a democratic society.

This paper holds that these contextual influences have even broader implications in that they shape recipients’ pedagogical expectations and cognitive readiness for new practices such as critical thinking. This paper aims to illustrate that ignoring recipients’ sociocultural and sociocognitive backgrounds, specifically among those from an authoritarian system, may lead to stymied attempts to transfer that knowledge. This outcome is predicted by sociocultural theorists such as Leontiev [9] and Vygotsky [20, 21], who stated that learning is not simply the ingestion of facts but results from the much broader, more comprehensive process of external, socially mediated ac-

tivity that becomes internalized. What is born of history and society becomes part of an individual’s internal way of understanding and learning.

This article attempts to show how understanding the sociocultural influences of Kazakhstan and Russia explains teachers’ sociocognitive mindset, i.e., their resistance to, expectations about, and lack of cognitive readiness for concepts such as critical thinking because of traits owing to their authoritarian past, as outlined by Jost, Glaser, Kruglanski, and Sulloway [6]. Their findings have implications for anyone intending to lend new concepts to those from an authoritarian background. Suggestions are also given for dealing with those educated in this environment. Critical thinking is used as an exemplar of the kind of material evoking such resistance. But any concept outside the students’ ken and current practices, especially those involving higher cognitive activity [3], may meet with similar resistance.

Critical thinking—its pedagogical and cognitive demands.

This paper relies on Lipman’s definition of critical thinking: “Critical thinking is skillful, responsible thinking that is conducive to good judgment because it is sensitive to context, relies on criteria, and is self-correcting” [12, p. 2]. This means that individuals must 1) think independently, examine all evidence fairly and without prejudice, and 2) have the proper disposition, and 3) suspend judgment until they have analyzed and weighed enough data to come to a reasoned conclusion.

From a teaching standpoint, critical thinking demands 1) a student-centered curriculum and classroom, 2) testing procedures that rely on open-ended questions, 3) project-based learning, where appropriate, and 4) active learning. Memorization and regurgitation do not belong in the critical thinking classroom. When students have been trained using in a methodology that runs counter to the requirements of this disposition, they will find critical thinking challenging.

Following is a description of the treatment that Soviet teachers underwent, after which is a discussion of the authoritarian personality and its effects on teaching and learning. [For longer accounts, see 5, 22.] After that, the paper will explain how that background can lead to resistance among students and offer suggestions on how to circumvent it.

## Methods

This case study included interviewing teachers from 26 to 60 years old at a western-style university in Kazakhstan. All were asked the same questions. Also interviewed were seven professors who spoke about

their impressions of teaching students. I administered a questionnaire to 111 teachers at all levels and various subjects throughout southeast Kazakhstan asking about teaching practices and especially their understanding of critical thinking and its use in the classroom [5].

The Soviet educational system.

According to Stephen Webber [22] in his book *School, Reform and Society in the New Russia*, the Soviet teacher-education system remained remarkably constant from the 1930s to the 1980s and beyond, when the focus was on the lesson, not the child [10]. That way, lessons could be used in any school in any part of the country.

This focus on the lesson led to teaching that was often “uninspired,” state Long and Long, and used approaches emphasizing memorization and repeating back on exams, often verbatim. This dull approach to education was intentional because “[i]nspired teaching could prompt young people to think in unpredictable ways” [20, p. 102]. This teacher-centered orientation was born out of the tenet that individuals must subordinate their needs to those of the collective. Unfortunately, being individually minded was a “sin,” remarks Ter-Minasova, a noted and widely published expert in foreign language teaching (FLT) in Russia. This philosophy resulted in “a rigid, severe and distant kind of teacher-student relations, which is especially dangerous for FLT. Indeed, learning a foreign language, like no other subject, requires a special psychological approach, the atmosphere of relaxation, trust, even love and faith” [19, p. 13].

Teacher training remained remarkably similar across the nation and across time [11]. All teachers grew up in the same system and had experiences almost identical to those who had been educated decades before them. These traditions, Webber [22] points out, serve to unify teachers across generations, but they also affect efforts to reform Russian schools and teachers’ attitudes to change.

Both the literature and my interviewees often referred to fear-inducing techniques of humiliation, shame, and overly strict policies to keep them under control [11, 23]. Students were ridiculed if they came to class unprepared. Teachers were also closely monitored to verify they were delivering the sanctioned curriculum in appropriate clothing and with students sitting quietly, hands folded on their desks. Nobody ever dared argue with the teacher. Teachers were the authority.

Traits of the authoritarian personality

Lecturing precludes learning to hypothesize, express opinions, or answer open-ended questions. Moreover, the fear to which the students were

subjected each day has fundamentally shaped their mindsets as teachers. Any information learned through fear necessarily restricts future learning [13]. Jost et al. add that these fear tactics, are “significantly associated with” mental rigidity, closed mindedness, and resistance to change in order “to reduce and manage fear and uncertainty” [6, p. 253]. It is a sort of mental hunkering down to stay safe and maintain control.

Outlined below are some of the traits that constitute this mental rigidity and closed mindedness that [6] speak about and that are particularly relevant to post-Soviet systems.

- A. increased intolerance of ambiguity
- B. decreased cognitive complexity
- C. decreased openness to experience
- D. uncertainty avoidance
- E. need for cognitive closure

These traits are illustrated below.

Effects of Soviet education on cognition

Students in both countries expected to be given exercises and tests that were multiple choice, fill in the blanks, and oral exams, findings, where there is one correct answer. They felt very uncomfortable with open-ended questions.

When writing their thesis, students expected to be given a topic. These pupils also found it difficult to select and narrow their own topic as well as design their research.

One of their greatest fears was looking incompetent. As stated above, if they knew “the answer,” they were safe. However, when engaging in activities requiring higher level thinking, especially open-ended questions or those requiring analysis or hypothesizing, they became nervous and frightened, behavior Jost et al. [6] would anticipate. The fear and embarrassment of looking stupid drove them to reduce cognitive complexity and stuck religiously to their textbooks as teachers and used true-false and single answer questions on tests. It was predictable and safe.

Other forms of resistance manifested when students were asked to write reflections. Because of their lifelong diet of lectures and testing for discrete facts, many protested, stating they were a waste of time and did not further their knowledge of the subject.

They also resisted collaborating on projects, preferring instead to take notes, as they had been trained to do during their school years. They wondered what they could learn from someone else who had the same status and level of knowledge as they had.



Often students silently protested. They looked interested, but rarely used any of the new language teaching techniques discussed in classes. They never really engaged in the learning meaningfully, which may stem from a “‘self-defence’ motivation, a desire to appear to be changing and thus hide one’s difficulties in adapting to change, a tendency which can occur at the level of the individual, but which is also frequently found at the institutional level” [22, p. 112]. Webber [22] also points out that, whereas school reforms are less tightly controlled now than in the Soviet era, that opposition to change may be “expressed through inertia rather than through open refusal to follow the reform agenda” [22, p. 112]. History’s pull to the familiar is indeed strong.

Because of this Soviet-style education, maintaining power and status in the classroom was paramount for teachers. They did this by demanding total silence and respect for their authority.

Teachers were the “sentry” of facts, as one Kazakhstani interviewee described her role. The notion of a student-centered classroom would take the instructor out of a position of power.

Since Kazakhstan’s President Nursultan Nazarbayev had decreed that critical thinking should be part of the national curriculum [11], teachers were surveyed to evaluate their knowledge and use of critical thinking in Kazakhstan. The questionnaire asked about the kinds of activities and assessments they used in the classroom and their instructional goals. Finally, they were also asked to define critical thinking and describe how they promoted critical thinking [5].

The respondents represented a variety of disciplines but were predominantly language teachers (59%) followed by math and science teachers (14.4%). Surveys were translated into Russian. Teachers who gave acceptable responses to the open-ended questions about critical thinking (according to rating criteria) were also scored against their responses on the other questions to see if they actually used techniques consonant with their definition of critical thinking. In other words, were they merely regurgitating a definition or activities involved in critical thinking, or did they in fact deploy them in the classroom?

Ten questionnaires out of those 111 responses had identical definitions of critical thinking. It was speculated that, due to their fear of being wrong and exposing their lack of knowledge, they had copied the answer, despite the promise of complete anonymity.

These reactions said a lot about their attitude toward open-ended exercises. Teachers wanted control and certainty, as Jost et al. [6] summarize in this

quote: “Intolerance of ambiguity, by increasing cognitive and motivational tendencies to seek certainty, is hypothesized to lead people to cling to the familiar, to arrive at premature conclusions, and to impose simplistic clichés and stereotypes” [6, p. 346].

#### **Advice for educational lenders teaching critical thinking.**

This paper has attempted to show that those reared in a punitive, authoritarian society may have difficulties accepting and using new ideas/concepts brought to them by educational lenders. All educators must stay alert to learners’ dispositions outlined in Jost et al. [6]. These reactions will be difficult to extinguish. However, here are some suggestions to bypass this resistance.

#### **Formative assessments**

Ask students to writing reflections: What do they think of the lesson, what do they think is the reason, what do they think of the opposing viewpoint? Providing good models of reflections shows how deeply they should be thinking about the material. They may copy the example at first, but it will assuage their fear of being wrong. Also, asking guided questions can encourage them to probe the issues and narrow a task that may feel too open ended and thus overwhelming.

#### **Metaphors**

According to Lakoff and Johnson [8], metaphors can change the way we perceive reality by providing a framework for generating new perspectives and approaches. Thus, metaphors help to reorganize ideas. Similarly, metaphors can help modify ideas without necessarily triggering any fear. This approach does not ask them to abandon or be critical of their past. In short, using metaphors is a nonthreatening way to have individuals at least reconsider their views.

#### **Cognitive dissonance or decentering**

Also helpful is juxtaposing their beliefs with opposing ones, which they then must justify to themselves [1]. If they have a certain idea or approach, they could be asked to write a dialog between two people who support each of those methods and explain what the positive and negative points are of each side. In doing so, students can examine the pros and cons in private, obviating the need to defend their thinking in public.

#### **Switching their focus**

Do not ask them to give up behaviors but reward them for new ones. If they do not want to relinquish their old syllabus with old materials and methods, tell them they will receive extra credit at their yearly review for a revised or one that “blends” various methods.

### Conclusion

All teachers are a product of their institutional learning and treatment, which in turn means they bring a certain mindset to learning new methods outside their experience or expectations. But teachers in post-Soviet countries pose an even bigger challenge to lenders because they were educated in an authoritarian system whose fear-based approach can lead to mental rigidity and closed mindedness. Teachers trained under harsh, unforgiving conditions are reluctant to give up their tried-and-true methods, such as lecturing, giving one-answer-only tests, and berating their own students as they had been. They resist attempts to mix new methods into their new curriculum or leave their comfort zone due to the cognitive narrowing that Jost et al. [6] discuss.

Of course, authoritarian-linked behavior occurs in any culture that requires obedience to hierarchy and structure [7]. For instance, authoritarian families, strict religions, and militaristic environments can also foster similar ways of thinking [6, 7]. Conversely, it would be a mistake to state that just because someone was reared in an authoritarian educational setting that s/he necessarily approaches all facets of life with the same attitude or abilities. Authoritarian attitudes can be compartmentalized, just as any behavior can be. In short, no country, no society, no group has a monopoly on authoritarianism, or on rote learning for that matter.

Future research could focus on developing a more systemic approach to bringing educational concepts to post-Soviet teachers. According to Zogla [24, 25], changes have begun in Latvia [See 17, 23]. Perhaps that country, as well as others that have begun reforms, could offer a model for others to follow.

Other vital research could investigate how educational systems in these authoritarian countries could more easily accommodate and support these new changes. For even the most open and flexible teacher will not succeed if the administration is unresponsive to change.

In sum, ignoring sociocultural and sociocognitive conditioning can lead to stymied attempts to transfer knowledge because the target audience may have learned social and cognitive behaviors that cause them to be closed off to new ideas. Educational lenders are cautioned to consider their audience's educational background and expectations, and adjust their instruction accordingly. To ignore such aspects may hamper all efforts, regardless of their good intentions.

### References

1. Barker P. What is cognitive dissonance? 2003, URL: [http://www.beyondintractability.org/essay/cognitive\\_dissonance/](http://www.beyondintractability.org/essay/cognitive_dissonance/) (date of access: October 2, 2010)
2. Beech J. The theme of educational transfer in comparative education: A view over time // *Research in comparative and international education*. 2006. N° 1. Pp. 2-13.
3. Bloom B. *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1956.
4. Bruner J. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard. 1996.
5. Burkhalter N., Shegebayev M. The critical thinking movement in Kazakhstan: A progress report // *Research in comparative and international education*. N° 5. 2011. URL: [http://www.worldwords.co.uk/rcie/content/pdfs/5/issue5\\_4.asp](http://www.worldwords.co.uk/rcie/content/pdfs/5/issue5_4.asp) (accessed 9.9.2016)
6. Jost J.T., Glaser J., Kruglanski A.W., Sulloway F.J. Political conservatism as motivated social cognition // *Psychological bulletin*. 2003a. N° 129. Pp. 339-375.
7. Jost J.T., Glaser J., Kruglanski A.W., Sulloway F.J. Exceptions that prove the rule using a theory of motivated social cognition to account for ideological incongruities and political anomalies: Reply to Greenberg and Jonas // *Psychological bulletin*. 2003b. N° 129. Pp. 383-393.
8. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. London: The University of Chicago, 2003.
9. Leontiev, A.N. *Problems of the development of the mind*. (Trans. M. Kopylova). Moscow: Progress Publishers, 1981.
10. Long D.H., Long R.A. *Education of teachers in Russia*. Santa Barbara: Greenwood Press, 1990.
11. Ministry of Education, Republic of Kazakhstan. *Materialy k Razrabotke Natsional'nogo Standarta Srednego Obshego Obrazovaniya Respubliki Kazahstan* [Materials to Develop Curriculum Standards for the Secondary General Education of the Republic of Kazakhstan], 2004. URL: [http://www.edu.gov.kz/ru/obrazovanie\\_v\\_kazahstane/srednee\\_obshchee/materialy\\_k\\_razrabotke\\_natsionalnogo\\_standarta\\_srednego\\_obshchego\\_ob/](http://www.edu.gov.kz/ru/obrazovanie_v_kazahstane/srednee_obshchee/materialy_k_razrabotke_natsionalnogo_standarta_srednego_obshchego_ob/) (date of access: August 8, 2009)
12. Nosich, G. *Learning to think things through*. Boston: Pearson, 2012
13. Öhman A., Mineka S. Fears, phobias, and preparedness: Toward an evolved module of fear and fear learning // *Psychological review*. 2001. N° 108. Pp. 483-522.
14. Rubene Z. Topicality of critical thinking in the post-Soviet educational space. *European education*. 2009/2010. N° 41. Pp. 4-40.
15. Silova I. Traveling policies: Hijacked in Central Asia // *European educational research journal*, N° 4. 2005. Pp. 50-59.
16. Silova I. Contested meanings of educational borrowing // *World yearbook of education 2012: policy borrowing and lending in education*. NY: Routledge. 2013. Pp. 229-245.

17. Re-conceptualizing professional development of teacher educators in post-Soviet Latvia / Silova I., Moyer A., Webster C., McAllister S. // Professional development in education. № 31. 2010. Pp. 357-371.

18. Steiner-Khamsi G., Waldow F. (Eds.). World yearbook of education 2012: policy borrowing and lending in education. 2012. New York: Routledge.

19. Ter-Minasova, S. Language, linguistics and life: a view from Russia. Moscow: URRS, 2008.

20. Vygotsky L. Mind in society. Cambridge, MA: Harvard, 1978.

21. Vygotsky L. Thought and language (A. Kozulin, Ed.). Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

22. Webber S.L. School, reform and society in the new Russia. NY: Palgrave Macmillan, 2000.

23. Leading in the age of post-Socialist education transformations: Examining sustainability of teacher education reform in Latvia / Webster C., Silova I., Moyer A., McAllister S. // Journal of educational change. 2011. № 12. Pp. 347-370.

24. Zogla I. Democratisation in Latvian education: Teachers' attitudinal change. European journal of teacher education. 2001. № 24. Pp. 143-156.

25. Zogla I. Leading educators' relearning in a post-Soviet country // Theory into practice. 2006. № 45. Pp. 133-142.

**About the author:**

**Nancy Burkhalter**, PhD, Lecturer

**Данные автора:**

**Nancy Burkhalter**, кандидат педагогических наук,  
лектор

УДК 37.013

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-52-54

Richarles Souza de Carvalho,  
Bruno Dandolini Colombo,  
Eloisa da Rosa Oliveira

GAMES AND PLAY: PATHS TOWARDS CHILDHOOD  
HUMANIZATION

Department of Humanities, Sciences and Education UNESC, Criciúma, Santa Catarina. Brazil; E-mail: rsc@unesc.net  
Department of Humanities, Sciences and Education UNESC, Criciúma, Santa Catarina. Brazil; E-mail: bruno@unesc.net  
Department of Humanities, Sciences and Education UNESC, Criciúma, Santa Catarina. Brazil; E-mail: elo@unesc.net

### Abstract

This paper aims at discussing games and plays and the way children perceive their realities throughout these dynamical processes. The theory of game activity was developed by D.B. Elkonin based on the psychological theories of interaction and language acquisition of L.S. Vygotsky. Caretakers and educators in pre-school educational systems should understand the nature and importance of the play activity of children for the formation of their personalities. Playing is a manner for children to satisfy their needs in order to adapt themselves to social life. Playing is the way to understand reality and the relationship of students with reality. In other words, playing subsidizes childhood humanization. Here we assume the importance of pedagogical work with children within school and we problematize how education can contribute to the relationship between children and play, and how it can help the process of childhood humanization.

**Keywords:** childhood; cultural-historical theory; humanization; game; play.

Ришарлз Соуза де Карвалью,  
Бруно Дандолини Коломбо,  
Элоиза Роза Оливейра

ИГРЫ И ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ  
КАК УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

Университет Южной Санта Катарины, г. Крисиума, штат Санта Катарина. Бразилия; E-mail: rsc@unesc.net  
Университет Южной Санта Катарины, г. Крисиума, штат Санта Катарина. Бразилия; E-mail: bruno@unesc.net  
Университет Южной Санта Катарины, г. Крисиума, штат Санта Катарина. Бразилия; E-mail: elo@unesc.net

### Аннотация

В статье рассмотрены вопросы о роли игры и игровой деятельности в социализации детей. Теория игровой деятельности была разработана Д.Б. Элькониним на основе психологической теории Л.С. Выготского о деятельности и усвоения языка. Воспитатели дошкольных образовательных учреждений должны понимать природу и важность игровой деятельности детей в формировании их личности. Игра для детей является способом удовлетворения их потребностей в процессе освоения общественной жизни. Игра является средством познания действительности и отношений детей с окружающим миром. В игре происходит социализация. В статье уделено внимание роли педагогической работы с детьми, и представлены размышления о том, какой вклад образование может внести в отношения между детьми и игровой деятельностью, в процессы социализации детей через игры и игровую деятельность.

**Ключевые слова:** детство; культурно-историческая теория; социализация; игра; игровая деятельность.

During the course of an individual development process, there is a transformation of the ways of relationship with the world, also changing the possibilities of appropriation of this world. At pre-school age (0–5 years), developmental period reflects the social place where children are at this moment of life, as well as their relationship with the world and with themselves. Play stands out as the main interaction type between children and the world, because this connection gives them the opportunity to appropriate

of their realities. “The main activity of children in pre-school age is the game” [7, p. 152].

Famous Russian educator K.D. Ushinsky raised the importance of using games in education... He wrote: “Game - is a free activity of child, and if we compare the interest in the game, as well as the number and diversity of the traces left by the game in the child’s soul, with similar effects of teaching in the first four or five years, then of course all the benefits



will be on the side of the game. It shapes all aspects of the human's soul, mind, heart and will" [5, p. 7].

Playing is a manner for children to satisfy their needs in order to appropriate of social life, of behavioral means, of adult relationships and activities which are not directly accessible to children. During the game children want to act out as the adult do, because of this, their ludic actions correspond to adults actions. The distinguishing trait of playing is that it allows children to do actions without necessarily obtaining results.

Games are based on reality. Development of children "will evolve only through interaction with real surroundings and within the context of peer relationships" [3, p. 17]. The role acted by children in game is essential; it is a reference to their behavior. Playing role is a sign or a psychic tool that allows children to dominate their stimuli that go on themselves and so dominate their own behavior. Nascimento & Dantas exemplify that by using an image of playing in zoo. If a child takes on the role of an animal handler, she/he will attend all the real functions of an animal handler.

On the possibility for an educator to work pedagogically with playing, Nascimento & Dantas state: "Although children, in their daily actions, create games with protagonists, it is not denied the possibility of education to work pedagogically with games, that is, to work pedagogically with the main activity of children of pre-school age" [7, p. 152].

It is very important to continue using games and plays at elementary school, because "they play a significant role in physical and moral development of each child ... The collective activity of younger school pupils is necessarily permeated with games" [9].

Play within the educational process, besides requiring intentional and explicit organization of an activity that will be appropriated by children, also requires the building of a specific way of educational process organization. According to Nascimento & Dantas, the way to pedagogically organize social activities to be appropriated by children is through usage of themes.

Themes are not simply a didactical resource or a more suitable technique to work with games for a pre-school age children. They are, first of all, a social tool to organize education. Game is an axis to understand reality and the relationship of students with reality. We assume that themes are a pedagogical way to work with children social activities within the school [7, p. 155]. Nascimento & Dantas are saying that working with themes in kindergarten is not equivalent with themes at school. It should not be only adding contexts to kinesthetic skills, but organizing cultural body reality which allows children to appropriate of this reality [7].

S. Rubinstein states that playing is one of the most transcendental phenomena of life. It can be seen as an inutile activity, however, despite being inutile it is very necessary. "For human beings, play is a son of work. This relation between play and work happens through the content of playing. Every play reproduces, in general, certain ways of practical activities" [8, p. 110]. Play is related to praxis, influencing the world. As the products of human activity, play transforms reality and changes the world.

Controlling a wider area of reality by children (not entirely accessible area) can be gained through the games. According to Araujo, Miguéis e Nascimento, in cultural-historical theory, game is assumed as an activity when people reconstruct social relations and, within this process, new psychic functions are constructed. Game is a peculiar human activity throughout which children develop themselves while appropriate social experiences built by humankind. "The basis of play/game is social because of its origin, that is, play/game is born within children's life conditions in society" [1, p. 36-37]. It means that game reconstructs reality in a single way. People's norms are redone by singular means more explicitly in people's consciousness, via symbolic situations. This way, game has its function which is to permit children to understand the world of human relations and adults activities in order to humanize.

Play comes from the contact with the world and it depends on all reciprocal human relations where children are also immersed. According to Rubinstein, the activity in play is an activity with an immediate interest basis, not a utile effect: "Play is the way how children's necessities and requests happen within their possibilities" [8, p. 114]. Through the game children comprehend the world around them. As stated by L. Vygotsky, playing creates a zone of proximal development on children. This way, they often behave beyond their actual age. "In an imaginary situation, the creation of voluntary efforts and plans for real life – everything is in the activity of playing, which is the highest level of pre-school children development" [10, p. 135].

Play is not a mere operating system that mature in the body, not even a movement that occurs because of the accumulation of energy. Some theories yet consider the existence of a childish nature for games. Those theories are frequently related to kindergarten background. As said by Araujo, Miguéis & Nascimento, it is a false idea, because games are not a reality for children since ever. They came up after a human phylogenic process. Elkonin states that "in an underdeveloped society with a primitive community organization work, children go into adult productive labor very early, taking part of it along with their potentials" [2, p. 56].

The connection between children and adult work make stronger this linking with society. In the words of Elkonin, “on that social development level and with that status, children didn’t need to reproduce work neither to establish special relationship with adults, they didn’t need a game with protagonists” [2, p. 60]. It is in a complexification process that children’s work, concomitantly, moves the complicated spheres of adult’s work into more and more reduced activities.

According to A. Leontiev, the fantasy, which is intrinsic to children, is also engendered in play. “Children don’t imagine with the purpose of playing, but in the process of playing they imagine” [6, p. 296]. In order to do actions and operations inherent to adult world, children organize various substitutions, like using accessible objects and places to act: any plate can be a steering wheel; any room can be an office. Children want, themselves, to drive a car, to row a boat, but they cannot do that obviously because they don’t master the operations required by real objective contradictions of these given actions [6, p. 121]. Any education is intrinsically national according to K.D. Ushinsky, and it is best done in the child’s native language and with the use of this nation’s culture, which is also expressed with ethnic games, folklore plays and traditional toys. These aspects of education are studied by ethnopedagogy. “Ethnopedagogy examines the process of social interaction and social influence in which to educate, develop personality, assimilate social norms, values and practices; collects and organizes the folk knowledge about the education and training of children, folk wisdom, as reflected in the religious teachings, tales, legends, epic parables, songs, riddles, proverbs and sayings, games, toys, etc.” [4, p. 8].

Lastly, if we accept that the objective adult world is not accessible to children, play and games will assume a specific and important role in this human development process. Playing is a fundamental activity in the children’s education; it is the best activity to institute the relation ‘children-world’, allowing the appropriation of historically produced cultural productions.

The great amount of human objects challenges children with problems to be solved. Those objects appear to children naively. Human aspects arise for children as human acts towards those objects. Our task as educational workers is, thus, trying to focus on the work with themes in the educational environment through the perspective we have presented in this paper. We should remember that our main goal is

to contribute to children’s development in the process of understanding themselves and the world around them.

#### References:

1. Araujo, E.S.; Miguéis, M.R.; Nascimento, C.P. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*. v. 13, n. 2, p. 293-302. jul./dez. 2009. Elkonin, D.B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martin Fontes, 1998.
2. Guseva, L.G., Sosnowski, A.N. Russian Education in Transition: trends at the primary level // *Canadian and International Education*. 1997, v. 26, n. 1, pp. 14-31. URL: <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol26/iss1/3> (date of access: December 21, 2016).
3. Guseva, L.G. Ethnopedagogy and intercultural communication in education. *Magnitogorsk : NMSTU – 2015.* – 43 p.
4. Guseva, L.G., Konstantin Ushinsky: teaching according to the nature of a child / *Modern developmental psychology: main trends and prospects of research*. Proc. of the 2nd international scientific conference on Oct. 20-21, 2016. – Prague : Vědecko vydavatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2016. – 139 p. Pp. 7-9 URL: [http://sociosfera.com/files/conference/2016/k-10\\_20\\_16.pdf](http://sociosfera.com/files/conference/2016/k-10_20_16.pdf) (date of access: December 21, 2016).
5. Leontiev, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: *Vygotsky, L.S.; Luria, A.R.; Leontiev, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 119-142.
6. Nascimento, C.P.; Dantas, L.E.P.B.T. O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de Educação Física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas*. v. 31, n. 1, p. 147-161, set. de 2009. Rubinstein, S.L. *Princípios de Psicologia geral*. Lisboa: Estampa, 1977.
7. Shemchuk, L.G. Extra-curricula activities in small groups as a factor of moral education of elementary school students, Moscow State Pedagogical University. Candidate Ped. Sci. dissertation. M., 1991.
8. Vygotsky, L.S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

#### About the authors:

**Richarles Souza de Carvalho**, Doctor of Language Sciences

**Bruno Dandolini Colombo**, Master in Education

**Eloisa da Rosa Oliveira**, Master in Literature

#### Данные авторов:

**Ришарлз Соуза де Карвалью**, доктор филологических наук

**Бруно Дандолини Коломбо**, магистр педагогики

**Элоиза Роза Оливейра**, магистр филологических наук

## ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.8: 159.923

DOI: 10.18413/2313-8971-2017-3-1-55-61

Котова С.С.  
Хасанова И. И.

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ ЗАВИСИМОГО  
И АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Российский государственный профессионально-педагогический университет, ул. Машиностроителей, д. 11, Екатеринбург, 620012, Россия; E-mail: 89193885388@mail.ru

Российский государственный профессионально-педагогический университет, ул. Машиностроителей, д.11, Екатеринбург, 620012, Россия; E-mail: Irina.hasanova@rsvpu.ru

### Аннотация

Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что интернет стал мощным средовым фактором, под влиянием которого происходит формирование личности современных молодых людей. Вместе с тем, наряду с позитивным влиянием, обусловленным удобством использования ресурсов интернета, становится все более оформленной проблема интернет-зависимого поведения. Подростки и молодые люди в силу возрастной незрелости личности наиболее уязвимы для разного рода негативных воздействий. В статье представлены и обобщены методологические подходы к проблеме изучения интернет-зависимости во взаимосвязи с совладающим поведением, определены цели, задачи принципы и методы коррекции личности студентов, имеющих склонность к интернет-зависимости и зависимость от интернета.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение; интернет-зависимость; совладающее поведение; отклоняющееся поведение; ранний юношеский возраст.

Kotova S.S.  
Hasanova I. I.

THE NATURE OF INTERNET-DEPENDENT  
AND ADDICTIVE BEHAVIOR OF THE YOUTH

Russian State Vocational Pedagogical University, 11 Mashinostroiteley St., Yekaterinburg, 620012, Russia;  
E-mail: 89193885388@mail.ru

Russian State Vocational Pedagogical University, 11 Mashinostroiteley St., Yekaterinburg, 620012, Russia;  
E-mail: Irina.hasanova@rsvpu.ru

### Abstract

The relevance of the problems raised in the article can be explained by the fact that the Internet has become a powerful environmental factor that influenced the formation of the personality of the modern youth. However, along with positive effect due to the ease of using the Internet, the problem of Internet addictive behavior is becoming particularly important. Adolescents and young adults are more vulnerable to various negative influences because of the immaturity of their personalities. The article presents and summarizes the methodological approaches to the study of Internet addiction, combined with coping and deviant behaviour, identifies the aims, tasks, principles, and methods of correction of students' personalities prone to Internet addiction and dependence on the Internet.

**Keywords:** addictive behavior; Internet addiction; coping behavior; deviant command; early adolescence.

Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что интернет стал мощным средовым фактором, под влиянием которого происходит формирование личности современных мо-

лодых людей. Вместе с тем, наряду с позитивным влиянием, обусловленным удобством использования ресурсов интернета, становится все более оформленной проблема интернет-зависимого по-

ведения. Подростки и молодые люди в силу возрастной незрелости личности наиболее уязвимы для разного рода негативных воздействий. Негативные последствия чрезмерной увлеченности интернетом охватывают все сферы их жизни, возникают трудности в учебно-профессиональной деятельности, проблемы общения со сверстниками, возникают конфликты в семье и др.

Изменившаяся социальная ситуация развития в раннем юношеском возрасте заставляет молодых людей столкнуться с трудными жизненными обстоятельствами «один на один». Юноши и девушки чувствуют себя особенно незащищенными и уязвимыми, поскольку навык преодоления трудностей, разрешение сложных ситуаций у них не сформирован.

Наибольшая опасность формирования деструктивного поведения существует для девиантных молодых людей в силу их дезадаптации.

Цель статьи заключается в изучении проявления взаимосвязи интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением учащейся молодежи, а также в проектировании процесса психолого-педагогической коррекции интернет-зависимого поведения учащейся молодежи.

Ведущим методом исследования данной проблемы является психолого-педагогическое наблюдение, анкетный опрос и психологическое тестирование, позволяющие выявить взаимосвязи между интернет-зависимостью, неконструктивными способами совладающего поведения (конфронтацией, бегством-избеганием) и девиантным поведением учащейся молодежи.

Научная новизна заявленной тематики заключается в определении и уточнении понятия «интернет-зависимое поведение». Исследованы индивидуально-психологические особенности интернет-зависимых молодых людей, составлен психологический профиль личности интернет-зависимых обучающихся с учётом особенностей личностных свойств, акцентуаций характера, социального и эмоционального интеллекта.

Материалы статьи представляют практическую ценность для психологов, педагогов-психологов системы образования, работающих по проблеме психолого-педагогического сопровождения учащейся молодежи и реализующих развивающие и коррекционно-развивающие программы.

Значимость Интернета, как информационно-коммуникативного и смыслового ресурса в последнее время возрастает. Его наиболее активными пользователями становятся подростки и

лица юношеского возраста. Интернет крайне востребован и внедрен во все сферы жизнедеятельности молодежи, но наряду с его позитивным влиянием, возникают и проблемы интернет-зависимости.

Из-за неустойчивости личности, именно подростки и молодые люди больше всего подвержены отрицательному влиянию Интернета. Отсюда возникают негативные последствия: проблемы в семье, трудности в учебной деятельности, в общении со сверстниками, что приводит к формированию стрессовых ситуаций.

Для совладания со стрессовыми ситуациями молодые люди вырабатывают копинг-стратегии – системы целенаправленного поведения по сознательному овладению ситуацией для уменьшения вредного влияния стресса. Но не всегда выбор определенной стратегии совладания является эффективным и правильным в определенном случае.

На данный момент огромное количество молодых людей в современном обществе находится в трудной или кризисной социально-психологической ситуации, ощущает собственную ненужность. В связи с этим увеличивается и число несовершеннолетних, имеющих высокий риск совершения правонарушений, который обусловлен криминогенными факторами социальной среды и их окружения [8].

Аддиктивное поведение (от англ. Addiction – склонность, пагубная привычка, зависимость). По мнению одного из основателей современной аддиктологии Ц.П. Короленко, аддиктивное (зависимое поведение) – одна из форм девиантного поведения, характеризующаяся стремлением уйти от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния через прием некоторых веществ или погружение в определенные виды деятельности, которые вызывают интенсивные эмоции [3, с. 9].

Аддиктивное поведение характеризуется стремлением к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния химическим или нехимическим путем (Л.Н. Юрьева и Т.Ю. Большот). Как отмечают данные авторы, это стремление становится доминирующим в сознании человека, его поведение подчинено поиску средств, позволяющих уйти от реальности. В результате человек существует в виртуальном, сюрреалистичном мире. Он не только не решает своих насущных проблем, но и остаётся в своем развитии, вплоть до деградации [10, с. 19].

По мнению Л.О. Пережогина и Н.В. Вострокнутова, аддикция начинается там, где возникает



замещение удовлетворения реальных потребностей новой сверхценной потребностью к доступу в виртуальное пространство, позволяющему в иллюзорно-виртуальном ключе избегать проблем, реализовать свои фантазии, компенсировать дефицит общения [9, с. 88]

К числу основных мотиваций ухода от реальности с помощью Интернета относятся: анонимное общение с людьми, реализация недостижимых в реальной жизни фантазий, возможность быть самим собой, отбросив моральный и этический контроль; отождествление себя с желаемыми персонажами, неограниченный выбор собеседников, неограниченный доступ к любой информации, ощущение вседозволенности.

В настоящее время под интернет-зависимостью понимается компульсивное желание войти в Интернет, находясь в offline, и невозможность выйти из Интернета, находясь в online [1].

По мнению автора, К. Янга будучи включенными в виртуальную группу, интернет-зависимые становятся способными принимать больший эмоциональный риск путем высказывания более противоречащих мнению других людей суждений, оказываются способными отстаивать свою точку зрения, говорить «нет», в меньшей степени боясь оценки и отвержения окружающих, чем в реальной жизни. В киберпространстве можно выражать свое мнение без страха отвержения, конфронтации или осуждения потому, что другие люди являются менее достигаемыми, и потому, что личность самого коммуникатора может быть замаскирована [11, с. 26]. более мощными стимулами, вынуждая людей игнорировать, работу, учебу, прием пищи и здоровье.

В ходе исследования использовались следующие методы: для сбора данных – стандартизированные диагностические методики, наблюдение, беседа; для обработки результатов – методы математико-статистического анализа: дескриптивная статистика, сравнительный и корреляционный анализы данных.

В соответствии с поставленной целью был сформирован банк диагностических методик:

– Методика «Интернет-зависимость» К. Янга в адаптации В.А. Буровой. Методика предназначена для определения интернет-зависимости и включает одну шкалу, на основании которой делается вывод о степени выраженности у респондентов интернет-зависимости. Тест состоит из двух частей, в каждой из которых 20 вопросов [11, с. 146].

– Методика «Интернет-зависимость» С. Чена в адаптации В.Л. Малыгина, К.А. Феклисова. Данная методика направлена на диагностику наличия интернет-зависимости (паттерна интернет зависимого поведения) и состоит из 26 вопросов. Тест включает в себя 5 диагностических шкал: компульсивных симптомов, симптомов отмены, толерантности, внутриличностных проблем и проблем, связанных со здоровьем, а также шкалу управления временем [5, С. 39-43].

– Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой. Данный опросник предназначен для определения способов (копинг-механизмов, копинг-стратегий) преодоления трудностей в различных сферах: трудности в обучении, трудности в общении и т.д. Опросник копинг стратегий Лазаруса включает 50 утверждений, каждое из которых отражает определенный способ поведения в трудной или проблемной ситуации. Преодоление трудностей возможно с помощью 8 стратегий (стилей поведения): конфронтационного копинга, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, бегства-избегания, планирования решения проблемы, положительной переоценки [7].

– Методика «Определение склонности к отклоняющемуся поведению» А.Н. Орел. Тест – опросник предназначен для измерения готовности (склонности) подростков и молодых людей к реализации различных форм отклоняющегося поведения. Методика содержит мужской и женский тестовые варианты. Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы включают в себя: склонности к преодолению норм и правил, склонности к аддиктивному (зависимому) поведению, склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению, склонности к агрессии и насилию, волевой контроль эмоциональных реакций, склонности к делинквентному поведению, а также принятие женской социальной роли (для женского варианта). Служебная шкала предназначена для измерения установки испытуемого давать социально-желательные ответы [6].

Институтом психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в период с 2015-2016 года было проведено исследование с целью изучения проявления взаимосвязи интернет-зависимости с совладающим и отклоняющимся поведением молодежи.

Объектом исследования выступили студенты Уральского колледжа бизнеса, управления и тех-

нологии красоты г. Екатеринбурга. Эмпирическую выборку составили студенты колледжа первого и второго курсов в возрасте от 16 до 18 лет. Совокупная выборка исследования составила 510 человек, из них 270 девушек и 240 юношей.

Возраст респондентов распределился следующим образом: 16 лет – 41,8%; 17 лет – 31,8%; 18 лет – 26,4%.

Анализ научной литературы и собственные изыскания по исследуемой проблеме позволяют сделать следующие выводы: В настоящее время посредством Интернета молодые люди решают множество задач: поиск новой информации, установление социальных связей на уровне бесконтактного общения, в котором отсутствует эмоционально-чувственную сфера, воспитательная направленность, что приводит к отсутствию навыков межличностного взаимодействия в целом. Более того, студенческая молодежь имеет специфические социальные и психологические черты, наличие которых определяется как возрастными особенностями молодых людей, так и тем, что их социально-экономическое и общественно-политическое положение, ценностно-нравственная сфера находятся в состоянии становления, формирования. В связи с этим именно в раннем юношеском возрасте возникают проблемы, связанные с интернет-зависимостью.

Анализ полученных данных по методикам «Интернет-зависимость» свидетельствует о том, что 48% респондентов не имеют интернет-зависимости, это говорит о том, что данным молодым людям не свойственна потребность проводить все больше и больше времени в интернете, пренебрегать домашними делами, чтобы больше провести времени в интернете и др. Данные респонденты не испытывают компульсивного желания войти в Интернет, находясь в offline, они «не бегут» в виртуальную реальность. Однако, у 14% студентов наблюдается интернет-зависимость. Это означает, что молодые люди стремятся к постоянной стимуляции чувств за счет интернета, они уходят в виртуальный мир, ощущая свою незащищенность в реальном мире. Им свойственна депрессивность, подавленность, а также тяготение своей учебной или социальным окружением.

Склонность к интернет-зависимости наблюдается у 38% респондентов, что говорит о наличии у них некоторых проблем, связанных с чрезмерным увлечением интернетом. Таким образом из общей выборки более 50 % учащихся являются Интернет-зависимыми и склонными к данной зависимости.

Обратимся к рассмотрению особенностей выраженности признаков интернет-зависимости (ИЗ) по методике С. Чена в подгруппе юношей

и девушек. В результате полученных данных можно отметить, что выраженный и устойчивый паттерн интернет-зависимого поведения наблюдается у юношей по симптому отмены (40%). Это означает, что молодые люди чувствуют себя некомфортно, когда они не находятся в интернете в течение определенного периода времени. Студенты ощущают беспокойство и раздражение, когда интернет отключен и недоступен, им трудно преодолеть желание войти в интернет. Выраженный паттерн интернет-зависимого поведения по симптому отмены отмечается лишь у 6% девушек. Однако, у 38% студенток наблюдается выраженный паттерн по компульсивным симптомам, что говорит о достаточной привязанности, непреодолимой тяги девушек к сети интернет. Для данных респондентов жизнь без интернета считается скучной, безрадостной и однообразной.

Также можно отметить, что у 20% юношей наблюдается выраженный паттерн интернет-зависимого поведения по проблемам с управлением временем. Молодым людям свойственно меньше спать и отдыхать из-за использования интернета, они могут нарушать режим приема пищи, из-за сильной увлеченности интернетом и др. У девушек же выраженный паттерн по проблемам связанным с управлением временем наблюдается у 11%.

Для установления различий между двумя независимыми выборками по уровню выраженности признака мы применили непараметрический *U* – критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок. Выбор данного критерия основан на результатах показателей асимметрии и эксцесса, которые не соответствуют нормальному виду распределения.

В результате проведенного анализа в подгруппах девушек и юношей мы получили значимые различия, которые представили в таблице 1.

Таблица 1  
Результаты сравнительной статистики  
по признаку пола

Table 1  
The results of comparative statistics by gender

Параметры	Коэфф. М-У	Уровень знач.	Средние ранги	
			юноши	девушки
Самоконтроль	1021,000	0,018	64,98	50,09
Агрессия и насилие	906,500	0,002	43,16	62,55
Делинквентное поведение	875,000	0,001	42,38	63,00

Таким образом, были обнаружены различия на абсолютном уровне значимости. По показателям параметра «Самоконтроль» юноши демонстрируют большую склонность, нежели девушки ( $p < 0,018$ ). Это можно объяснить тем, что юноши более склонны сдерживать свои эмоции, контролировать свое поведение и скрывать от окружающих свои переживания.

Различия в эмоциональности можно объяснить тем, что для юношей проявление сентиментальности не соответствует гендерным стереотипам, которые транслирует общество. Среди юношей открытое проявление эмоций удостоивается насмешек.

Высокозначимое различие по уровню выраженности агрессии и насилия ( $p < 0,002$ ) выявлено в подгруппе девушек. Девушки в большей степени склонны к агрессивным тенденциям как способу выхода из фрустрирующей ситуации, нежели юноши. Это может говорить о низком социальном контроле поведенческих реакций у девушек.

Для проверки выдвинутой вспомогательной гипотезы о том, что имеются специфические особенности в проявлении совладающего и отклоняющегося поведения в подгруппах независимых, склонных и интернет-зависимых студентов был проведен сравнительный анализ.

Для установления различий между тремя независимыми выборками по уровню выраженности признака мы применили непараметрический *H*-критерий Краскела-Уоллеса для сравнения трех независимых выборок. Выбор данного критерия основан на результатах показателей асимметрии и эксцесса, которые не соответствуют нормальному виду распределения.

В результате проведенного анализа в подгруппах независимых от интернета, склонных к интернет-зависимости и зависимых от интернета студентов мы получили значимые различия, которые представили в таблице 2.

Таблица 2

**Результаты сравнительной статистики по признаку зависимости от интернета**

Table 2

**The results of comparative statistics on the basis of dependence on the Internet**

Параметры	Критерий Краскела Уоллеса	Уровень знач.	Средние ранги		
			независимые	склонные	зависимые
Компульсивные симптомы	53,696	,000	33,73	69,79	92,43
Симптомы отмены	34,926	,000	37,36	69,33	80,87
Симптомы толерантности	51,662	,000	33,14	74,04	82,60
Внутриличностные проблемы и проблемы со здоровьем	62,903	,000	30,87	75,54	86,43
Проблемы с управлением временем	50,924	,000	34,03	70,37	89,73
Конфронтационный копинг	35,704	,000	41,39	58,77	96,20
Бегство-избегание	48,570	,000	35,75	66,21	95,27
Преодоление норм и правил	21,021	,000	41,96	64,26	78,80
Аддиктивное поведение	18,227	,000	42,26	66,08	72,63
Самоповреждающее поведение	25,479	,000	45,67	54,68	92,53
Агрессия и насилие	30,061	,000	40,67	62,25	89,00
Волевой контроль эмоциональных реакций	23,638	,000	42,11	62,12	84,27
Делинквентное поведение	18,851	,001	41,89	68,86	66,20

По показателям параметров у зависимых от интернета студентов в большей степени выражены симптомы интернет-зависимого поведения (компульсивные симптомы, симптомы отмены, толерантности), нежели у склонных и независимых от интернета студентов. Также у интернет-зависимых студентов выраженность внутриличностных проблем, проблем, связанных со здоро-

вьем и проблем, связанных с управлением временем больше, чем у двух других групп.

Интернет-зависимые больше склонны к применению стратегий конфронтационного копинга и бегства-избегания в стрессовых ситуациях, чем склонные и независимые от интернета респонденты. Это можно объяснить тем, что выбор неконструктивной стратегии поведения данных

студентов обусловлен, прежде всего, трудностями в адаптации к проблемным жизненным ситуациям. У интернет-зависимых наблюдается бегство в виртуальную реальность и поэтому они предпочитают уклоняться от решения проблемы.

Нами было выявлено высокозначимое различие по уровню выраженности делинквентного поведения ( $p < 0,001$ ) в подгруппе склонных к интернет-зависимости студентов. У данных респондентов в большей степени проявляется склонность к преступному поведению, нежели чем у независимых от интернета и интернет-зависимых студентов. Исходя из сравнительного анализа по признаку пола, мы можем предположить, что в связи с тем, что в подгруппу склонных к интернет-зависимости студентов по большей части входили девушки (из 42 студентов, 32 респондента являлись девушками), то делинквентное поведение более выражено именно в данной подгруппе.

Для проверки выдвинутой гипотезы о том, что имеются взаимосвязи между интернет-зависимостью, отклоняющимся поведением и неконструктивными стратегиями совладающего поведения, нами был проведен корреляционный анализ по всей выборке.

В результате корреляционного анализа были обнаружены многочисленные оложительные высокозначимые взаимосвязи между шкалами:

1. «Интернет-зависимость» и «Конфронтационный копинг» ( $r = 0,472$ ,  $p = 0,000$ ). Это означает, что чем больше человек уходит в виртуальный мир, тем больше он пытается разрешить конфликтную ситуацию в реальном мире за счет нецеленаправленной активности, тем больше он проявляет импульсивность, агрессию в поведении и др.

2. «Интернет-зависимость» и «Бегство-избегание» ( $r = 0,661$ ,  $p = 0,000$ ). Чем больше человек зависит от интернета, тем больше он уклоняется от решения проблем в трудных ситуациях, снижает эмоциональный дискомфорт, тем больше он отрицает возникновение проблемы, проявляет раздражение и погружается в фантазии.

3. «Интернет-зависимость» и «Преодоление норм и правил» ( $r = 0,370$ ,  $p = 0,000$ ). Это может быть объяснено тем, что чем больше студенты проводят времени в Интернете, чем больше они испытывают компульсивное желание войти в Интернет, тем больше они стремятся к преодолению норм и правил, тем больше они отрицают общепринятые ценности и образцы поведения.

4. «Интернет-зависимость» и «Самоповреждающее поведение» ( $r = 0,421$ ,  $p = 0,000$ ). Это может быть объяснено тем, что чем больше студенты проводят времени в Интернете, стремятся к постоянной стимуляции чувств за счет интернета, тем больше они испытывают потребность в острых ощущениях, тем больше они склонны к садомазохистским тенденциям и риску.

5. «Интернет-зависимость» и «Агрессия и насилие» ( $r = 0,513$ ,  $p = 0,000$ ). Это может быть обусловлено тем, что чем больше молодые люди находятся в виртуальном мире, тем больше у них наблюдается агрессивных тенденций, тем больше они проявляют агрессивную направленность во взаимоотношениях с другими, приемлют насилие как способ решения проблем.

6. «Интернет-зависимость» и «Волевой контроль эмоциональных реакций» ( $r = 0,491$ ,  $p = 0,000$ ). Это значит, что чем больше студент увлекается Интернетом, чем больше он проводит времени в сети, тем больше он неспособен контролировать поведенческие проявления эмоциональных реакций, тем больше он готов реализовать негативные эмоции непосредственно в общении.

7. «Интернет-зависимость» и «Делинквентное поведение» ( $r = 0,376$ ,  $p = 0,000$ ). Чем больше респонденты испытывают компульсивное желание войти в интернет, находясь в offline, и невозможность выйти из интернета, находясь в online, тем больше у них несформирован социальный контроль своего поведения, тем больше они склонны нарушать различные формальные нормы общества и др.

8. «Конфронтационный копинг» и «Агрессия и насилие» ( $r = 0,364$ ,  $p = 0,000$ ). Чем больше студенты при решении конфликтных ситуаций осуществляют действия, направленные на отреагирование негативных эмоций, тем больше у них проявляется агрессивная направленность во взаимодействии с другими людьми.

Результаты исследования показывают необходимость создания специальным образом организованных условий для коррекции интернет-зависимости у студентов колледжа.

Поэтому, на наш взгляд необходимо проектирование и реализация в образовательном процессе колледжа программы, направленной на: стимулирование развития личностной сферы студентов, степени ответственности и осознанности в оценке информационных ресурсов, становление и реализация творческого потенциала и способностей к самоанализу.



### Список литературы

1. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А.Е. Войскунского. М.: Академия. 2010. 367 с.
2. Егоров А.Ю. Социально приемлемые формы нехимических аддикций. Интернет-зависимость // В кн. «Руководство по аддиктологии» под ред. проф. В.Д. Менделевича. Речь. 2007. С. 508 – 515.
3. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 1. С. 8 – 15.
4. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул. 2004. 433 с.
5. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение. Критерии и методы диагностики: Учебное пособие. М.: МГМСУ. 2011. 32 с.
6. Методика: Диагностика склонности к отклоняющемуся поведению (А.Н. Орел). URL: <https://sites.google.com>. (дата обращения: 12.11.2016).
7. Опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. URL: <http://psylab.info>. (дата обращения: 12.11.2016).
8. Палханова Н.В. Взаимосвязь девиантного поведения с выбором копинг-стратегий. URL: режим доступа: <http://5fan.ru>. (дата обращения: 12.11.2016).
9. Пережогин Л.О., Вострокнутов Н.В. Нехимическая зависимость в детской психиатрической практике // Российский психиатрический журнал. 2009. №4. С. 86 – 91.
10. Юрьева Л.Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика. Днепропетровск: Пороги. 2006. 196 с.
11. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. № 2. С. 24 – 28.

### References

1. Voiskounsky A.E. The Phenomenon of dependence on the Internet // Humanitarian research in Internet / ed. by A.E. Voiskounsky. M.: Academy. 2010. 367 p.
2. Egorov A.Y. is a Socially acceptable form of non-chemical addictions. Internet addiction // In the book. "Guide addiktology" under the editorship of Professor V.D. Mendelevich. 2007. Pp. 508-515.
3. Korolenko, C.P. Addictive behavior. General characteristics and regularities of development // Review of psychiatry and medical psychology. 1991. № 1. Pp. 8-15.

4. Kryukov, I.L. Psychology coping behavior. Kostroma: The Half Title. 2004. 433 p.
5. Malygin V.L. Internet-dependent behaviour. Criteria and methods of diagnostics: a Training manual. M.: Moscow State University of Medicine. 2011. 32 p.
6. Methods: Diagnosis of tendency to deviant behavior (A.N. Eagle). URL: <https://sites.google.com>. (date of access: November 12, 2016).
7. The questionnaire "Ways of coping" by R. Lazarus. URL: <http://psylab.info>. (date of access: November 12, 2016).
8. Palmanova N.I. The relationship of deviant behavior with the choice of coping strategies. URL: access mode: <http://5fan.ru>. (date of access: November 12, 2016).
9. The L.O. Perezhogin, Vostroknutov N. I. Chemical dependency in child psychiatric practice // Russian journal of psychiatry. 2009. № 4. Pp. 86-91.
10. Yurieva L.N. Computer addiction: formation, diagnostics, correction and prevention. Dnepropetrovsk: Porogi. 2006. 196 p.
11. Yang K.S. Diagnosis – Internet-dependence // the World of the Internet. 2000. № 2. Pp. 24-28.

### Данные авторов:

**Котова Светлана Сергеевна**, доцент кафедры психологии образования и профессионального развития, заместитель директора Института психолого-педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент

**Хасанова Ирина Ивановна**, профессор кафедры психологии образования и профессионального развития, директор Института психолого-педагогического образования, кандидат педагогических наук, доцент

### About the authors:

**Kotova Svetlana Sergeevna**, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Professional Development, Deputy Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

**Hasanova Irina Ivanovna**, Professor, Department of Psychology of Education and Professional Development, Director of the Institute of Psychological and Pedagogical Education, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor