

# Содержание

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- 3 **Малыгин А.А., Соловьева Е.А., Травина Ю.Ю.**  
Современные практики оценивания результатов обучения в высшем образовании
- 14 **Чикенёва И.В., Фомина Н.А.**  
Формирование готовности школьников общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах
- 21 **Огурцова Е.Ю., Фадеев Р.Н.**  
Сторителлинг на занятиях по робототехнике
- 27 **Чистякова А.С., Сотова И.А.**  
Лингвистическая сказка как средство обучения орфографии
- 33 **Богданов М.Ю., Любавина М.А.**  
Развитие физических способностей волейболисток на этапе начальной подготовки

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- 39 **Когаловский С.Р.**  
Формальная логика как механизм восхождения на теоретический уровень мышления
- 48 **Седова С.С.**  
Особенности волевой регуляции поведения детей младшего школьного возраста
- 53 **Зобнина Т.В.**  
Структура самоотношения студентов университета с разным стилем учебной деятельности

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- 57 **Добродеева И.Ю., Мишанина Н.В., Овчинникова Е.А.**  
Культурная революция и образование в XXI веке
- 65 **Нанакина Ю.С.**  
Информационно-инновационные характеристики качественно нового потребителя
- 70 **Океанский В.П., Океанская Ж.Л.**  
Универсальные традиционные антропокосмические парадигмы (этико-философский аспект)

## НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

- 73 **Пронина К.В.**  
Особенности привязанности в подростковом возрасте
- 77 **Информация об авторах**
- 79 **Правила для авторов**

# Contents

## PEDAGOGICAL SCIENCES

- 3 **Malygin A.A., Soloveva E.A., Travina Yu.Yu.**  
Modern practices for learning outcomes assessment in higher education
- 14 **Chikeneva I.V., Fomina N.A.**  
Formation of readiness of students of a general education organization to ensure personal safety on the roads
- 21 **Ogurtsova E. Yu., Fadeev R. N.**  
Storytelling in robotics classes
- 27 **Chistyakova A.S., Sotova I.A.**  
Linguistic fairy tale as a means of teaching spelling
- 33 **Bogdanov M.Yu., Lyubavina M.A.**  
The development of the physical abilities of volleyball players at the stage of initial training

## PSYCHOLOGICAL SCIENCES

- 39 **Kogalovskii S.R.**  
Formal logic as a mechanism of exaltation to the theoretical level of thinking
- 48 **Sedova S.S.**  
Features of volitional regulation of behavior in primary school children
- 53 **Zobnina T.V.**  
The structure of self-attitude of university students with different styles of educational activity

## CULTUROLOGY

- 57 **Dobrodeeva I.Y., Mishanina N.V., Ovchinnikova E.A.**  
Cultural revolution and education in the XXI century
- 65 **Nanakina Yu.S.**  
Information and innovation characteristics of new high-quality users
- 70 **Okeansky V.P., Okeanskaya Zh.L.**  
Universal traditional anthropocosmic paradigms (ethical and philosophical aspect)

## SCIENTIFIC DEBUT

- 73 **Pronina C.V.**  
Attachment features in adolescence
- 77 **Information about authors**
- 79 **Guidelines for authors**

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 3–13.

*Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 3–13.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 378.146

ББК 74.58-28

<https://doi.org/10.54348/2021.4.1>

### Современные практики оценивания результатов обучения в высшем образовании

Алексей Александрович Малыгин<sup>1</sup>, Екатерина Алексеевна Соловьева<sup>2</sup>,

Юлия Юрьевна Травина<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

<sup>1</sup> [malygin@ivanovo.ac.ru](mailto:malygin@ivanovo.ac.ru)

<sup>2</sup> [solovevaea@ivanovo.ac.ru](mailto:solovevaea@ivanovo.ac.ru)

<sup>3</sup> [travinayy@ivanovo.ac.ru](mailto:travinayy@ivanovo.ac.ru)

**Аннотация.** Представлен обзор современных практик применения различного инструментария для оценивания результатов обучения. Авторы приводят примеры и сравнивают отечественные и зарубежные практики, приходя к выводу о целесообразности разработки и апробации инновационного оценочного инструментария, отвечающего требованиям теории образовательных измерений, а также изменяющимся условиям и формам обучения.

**Ключевые слова:** практики оценивания, е-портфолио, аудиовизуальный метод, блог, «кликеры», компьютерное адаптивное тестирование, доказательный подход, многостадийное адаптивное тестирование, кейсы, критическое мышление.

**Для цитирования:** Малыгин А. А., Соловьева Е. А., Травина Ю. Ю. Современные практики оценивания результатов обучения в высшем образовании // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 3–13. <https://doi.org/10.54348/2021.4.1>

Original article

### Modern practices for learning outcomes assessment in higher education

Alexey A. Malygin<sup>1</sup>, Ekaterina A. Soloveva<sup>2</sup>, Yulia Yu. Travina<sup>3</sup>

<sup>1, 2, 3</sup> Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

<sup>1</sup> [malygin@ivanovo.ac.ru](mailto:malygin@ivanovo.ac.ru)

<sup>2</sup> [solovevaea@ivanovo.ac.ru](mailto:solovevaea@ivanovo.ac.ru)

<sup>3</sup> [travinayy@ivanovo.ac.ru](mailto:travinayy@ivanovo.ac.ru)

**Abstract.** The article provides the review of the latest practice in application of different means used for assessment of learning outcomes. Authors give examples and compare practice of native and foreign institutions of higher education and conclude that innovative assessment means that will meet the requirements of educational measurement theory and changing learning conditions and forms are required to be developed and approved.

**Keywords:** assessment practice, e-portfolio, audiovisual method, blog, “clickers”, computerized adaptive testing, evidence-centered design, multistage adaptive testing, case, critical thinking.

**For citation:** Malygin A. A., Soloveva E. A., Travina Yu. Yu. Modern practices for learning outcomes assessment in higher education. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 3–13. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.1>

**Введение.** Современный этап развития отечественного высшего образования связан с реализацией компетентностно-ориентированных образовательных стандартов. Этот период берет свое официальное начало со второго десятилетия XXI века, когда высшая школа массово приступила к реализации образовательных программ бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (далее – ФГОС). Результаты освоения таких образовательных программ были сформулированы в терминах компетенций (общекультурных / универсальных, общепрофессиональных и профессиональных), что ставило перед образовательными и научными организациями новую проблему – поиска эффективных технологий оценивания образовательных результатов в компетентностной трактовке.

Проведенный анализ использования оценочных технологий позволил выделить наиболее перспективные из них, как с точки зрения развития цифровых форматов обучения, так и с позиций разработки и применения оценочного инструментария, который должен разрабатываться с опорой на теорию образовательных измерений, позволяющей получать достоверные и обоснованные выводы об уровне сформированности результатов обучения.

Практики оценивания результатов обучения на качественном уровне образовательных измерений. Одним из современных видов измерителей результатов обучения является е-портфолио. Целью внедрения е-портфолио является совершенствование системы подготовки студента за счет его вовлечения в профессиональное самоопределение, развитие рефлексивных навыков самооценки индивидуальных достижений, ориентации на выстраивание образовательной траектории, профессиональной карьеры. Такой вид измерителя может использоваться в дистанционном и гибридном форматах обучения.

Портфолио вообще и е-портфолио в частности относятся к аутентичным методам оценивания, позволяющим студентам анализировать и критически оценивать процесс собственного развития, а также реализующим мотивационную функцию [Смолянинова, 2016, с. 254]. Особенностью электронного портфолио является его динамичность, мобильность, модульность. Благодаря тому, что оно хранится в сети, его легко переносить, совместно редактировать, перемещать в новую систему

или новую рабочую среду. Так, е-портфолио может существовать и развиваться после завершения курса или окончания университета, перехода на следующий уровень образования.

Практика применения электронного портфолио наиболее ярко представлена в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета. В этом университете опыт использования е-портфолио распространен в обучении будущих тьюторов. Содержательный и концептуальный аспекты формирования электронного портфолио заключаются в фиксировании принципа преемственности между портфолио выпускника основной школы, электронными портфолио бакалавра и магистранта [Смолянинова, 2016, с. 263]. Так, одна из задач е-портфолио заключается в переосмыслении обучающимся цели его создания на каждом этапе и планировании дальнейших действий его развития [Безызвестных, Смолянинова, 2017]. Приобретение навыков создания е-портфолио студенты СФУ получают в рамках изучения дисциплины «Технология е-портфолио в образовании». Она направлена на освоение студентами методологических подходов к созданию, развитию и использованию е-портфолио в контексте непрерывного обучения, формирование базовых и профессиональных компетентностей, необходимых в информационно-образовательной среде университета.

Следующий проанализированный нами современный метод оценивания образовательных результатов – аудиовизуальный. Применение аудиовизуальных средств как в процессе обучения, так и в оценке образовательных результатов способствует активации познавательной активности студентов, повышению интереса к изучаемому / оцениваемому модулю, оказывает содействие в актуализации знаний и развитии умений креативно применять их на практике. С помощью аудиовизуальных методик возможно моделировать ситуации из профессиональной деятельности, что погружает будущего специалиста в свою профессиональную область, а анализ этих явлений и проектирование ответа на поставленные задачи дают возможность формирования профессиональных компетенций.

В России опыт использования оценочного инструментария с использованием аудиовизуальных средств можно проанализировать на примере Нижегородского государственного педагогического университета. В процессе

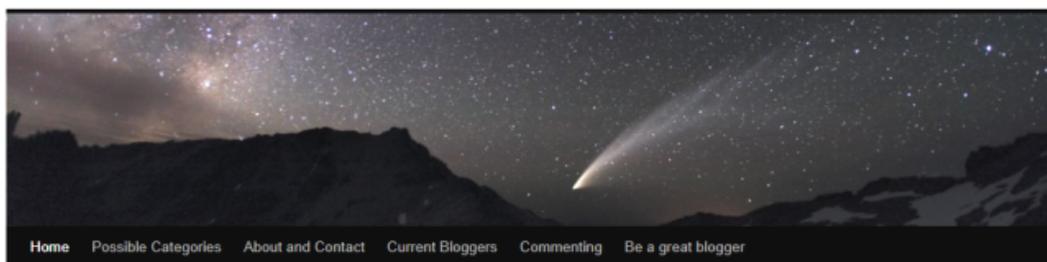
подготовки студентов-продюсеров на примере модуля «Психологические основы деятельности продюсера» студентам было предложено следующее контрольное задание. «Посмотрите мультипликационный фильм Фёдора Хитрука «Фильм, фильм, фильм» о процессах создания фильма» (Медведева, Кривоногова, 2016). Студентам предлагалось произвести анализ данного сообщения по схеме, которая включала в себя восемь заданий со свободно конструируемым ответом. Например, охарактеризуйте решения, связанные с эффективной организацией процесса производства, опишите оригинальные творческие находки, предложите рекомендации для повышения эффективности межличностного взаимодействия» [Медведева, Кривоногова, 2016].

Следующий инструментарий основывается на практике применения метода блогов. Данная практика, например, используется в Университете Вандербиля (США, Теннесси) (рисунок 1). Блог – это своего рода инструмент социальных сетей, который позволяет делиться идеями с аутентичной аудиторией и вовлекать эту аудиторию в разговор. Блоги могут быть пространством для неформально-

го или формального написания учебных работ студентами. Преимущество блогов в том, что они поддерживают различные формы медиа (изображения, видео, ссылки и т. д.). Это в свою очередь может помочь студентам привнести творческий подход в написание заданий. Блоги также обладают возможностью комментирования; это позволяет обучающимся обсуждать свои идеи с другими людьми (студентами, преподавателями) в учебном сообществе внутри университета, либо в открытой сети. Динамичное взаимодействие между автором блога (испытуемым) и аудиторией (экспертом или заинтересованным), которому способствуют блоги, может помочь студентам увидеть реальную ценность своего академического письма и относиться к нему более серьезно. Публичный характер блогов может помочь студентам практиковать более интегративное обучение, находя связи между их личным, профессиональным и научно-исследовательским опытом. Блоги могут быть отличным балансом между строгостью и структурой официального письменного задания и свободой экспериментировать с идеями и аргументами.

## Astro2110 – The Solar System

Aggregating the class blogs of Astro2110 at Vanderbilt



### ExploreMoons

Posted on May 12, 2021 by @jackson1456

Jupiter has a total of 53 named moons. That is more than any other planet in our solar system. The four largest moons ( Io, Europa, Callisto, and Ganymede) are called the Galilean Satellites. They were named after the astronomer Galileo who first discovered them. These four each have distinct characteristics that distinguish them from one another. Io, for example, has more volcanoes/volcanic activity than any other body in our solar system. Europa is an ice world that is said have have twice as much water as Earth.

November 2021

S	M	T	W	T	F	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

**Рисунок 1.** Примеры блога курса в Вандербильте («The Solar System, Erika Grundstrom (Astronomy)»)

**Figure 1.** Examples of a course blog in Vanderbilt (“The Solar System, Erika Grundstrom (Astronomy)”)

Метод CRS – Classroom Response Systems («Clickers»). Метод «системы реагирования в классе» (иногда называемый системой персонального реагирования, системой реагирования учащихся или системой реагирования аудитории) представляет собой набор аппаратных и программных средств, которые обеспечивают оценивание образовательной деятельности и ее результатов в реальном времени (в ходе учебных занятий) [Bruff, 2010]. Работа в рамках данного метода строится следующим образом. Преподаватель задает студентам вопрос с множественным выбором, который выводится на экран проектора. Каждый студент отправляет ответ на поставленный вопрос с помощью портативного передатчика, который передает радиочастотный сигнал на приемник, подключенный к компьютеру преподавателя. Программное обеспечение на компьютере собирает ответы учащихся и создает гистограмму, показывающую, сколько учащихся выбрали каждый из вариантов ответа. Далее преподаватель выбирает оптимальный путь продолжения обучения исходя из результатов опроса, например, приводя студентов к обсуждению достоинств каждого варианта ответа или предлагая студентам обсудить вопрос в небольших группах.

Вопросы с помощью «кликеров» (портативных передатчиков) могут служить не только для проверки запоминания учащимися фактов, но и для оценивания навыков мышления учащихся более высокого порядка. Метод CRS можно применять в рамках формирующего оценивания, разминки для обсуждения, обсуждения повторных вопросов, поиска проблемных точек в изучении конкретной темы, подготовки к контрольному оцениванию. Примером применения описанного метода оценивания является Университет Вандербильта. На территории всего кампуса Вандербильта внедрена система реагирования Top Notch. Она позволяет каждому преподавателю использовать систему «кликеров» на занятиях.

**Практики оценивания результатов обучения на количественном уровне образовательных измерений.** Наиболее эффективной технологией оценивания результатов обучения на количественном уровне образовательных измерений является компьютерное адаптивное тестирование – КАТ. КАТ, применение которого широко распространено в зарубежных оценочных практиках, хорошо известен и отечественной системе образования, являясь обязательной составляющей курсов по современным средствам оценивания ре-

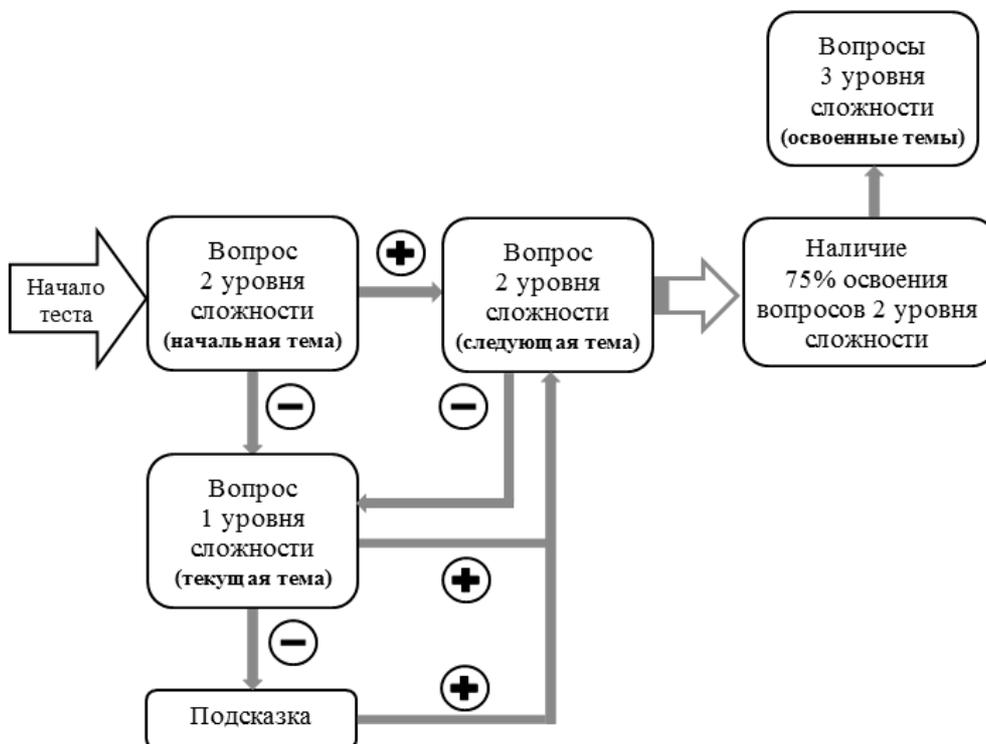
зультатов обучения, преподаваемых на педагогических специальностях. Тем не менее в отечественной практике этот метод применяется не так часто, что связано с большими временными и финансовыми затратами на его внедрение.

Основным принципом КАТ является индивидуализация оценочных заданий под конкретного обучающегося, а также гуманизация оценивания благодаря созданию «ситуации успеха», в которой проверяемому подбираются посильные для выполнения задания [Малыгин, 2018]. Процедура предъявления теста может строиться по двум стратегиям: фиксировано-ветвящейся и варьирующе-ветвящейся [Звонников, 2009, с. 119]. При выборе фиксировано-ветвящейся стратегии тест строится на основе одинакового для всех испытуемых набора заданий, однако каждый из них движется по этому набору индивидуальным путем. В рамках варьирующе-ветвящейся стратегии адаптивное тестирование происходит путем подбора последующих заданий непосредственно из банка по определенным алгоритмам, исходя из ответа испытуемого на последнее задание. Проще говоря, чем больше правильных ответов дается по мере выполнения теста, тем сложнее становятся последующие задания. Если же отвечающий дает ошибочные ответы, уровень сложности адаптируется под предполагаемый уровень его знаний. Вне зависимости от выбранной стратегии, адаптивное тестирование обеспечивает высокую валидность каждого генерируемого теста.

В России КАТ применяется в основном компаниями, предлагающими услуги по дистанционному обучению, для определения уровня знаний тех, кто приступает к изучению предлагаемых образовательных программ или же для их итоговой оценки. В качестве примера использования адаптивного тестирования в оценивании результатов обучения в вузе, следует рассказать об опыте Костромского государственного университета, на базе которого сотрудниками Института автоматизированных систем и технологий было внедрено тестирование с помощью авторского программного модуля SmartTest [Панишева, 2011]. По определенной дисциплине («Теоретические основы электротехники») разработаны четыре теста по соответствующим разделам («Линейные цепи постоянного тока», «Переменный синусоидальный ток», «Трехфазные цепи», «Переходные процессы»). Каждый раздел содержит темы с вопросами трех уровней сложности.

Тестирование начинается с предъявления испытуемому вопроса 2-го уровня сложности из первой темы раздела. В зависимости от того, какой ответ дает на него студент, он либо переходит к вопросу аналогичного уровня слож-

ности из другой темы, либо переходит к вопросам пониженного уровня сложности текущей темы. Авторский алгоритм тестирования можно увидеть на рисунке 2.



**Рисунок 2.** Алгоритм тестирования в программном модуле SmartTest  
**Figure 2.** Testing algorithm in the SmartTest software module

Одним из наиболее известных зарубежных образцов применения адаптивного тестирования для оценивания студентов является Graduate Management Admission Test (GMAT), который используется для отбора студентов на обучение по программам MBA [GMAT Exam..., 2018; Малахова, Чельшкова, 2019]. Тест традиционно разбит на четыре части (аналитическое письмо, интегрированное мышление, количественная и вербальная части), две из которых (количественная и вербальная части) представляют собой тесты с заданиями с множественным выбором ответов, дающиеся на основе алгоритмов адаптивного тестирования. В обеих секциях испытуемому вначале задается вопрос среднего уровня сложности из банка заданий. Затем тестируемый получает либо более сложный, либо более простой вопрос исходя из того, правильный ли ответ был получен в первый раз. При этом каждый кандидат проходит свой собственный индивидуализированный тест благодаря наличию банка заданий, что исклю-

чает возможность списывания и использования заранее известных ответов.

**Перспективные подходы в оценивании результатов обучения.** Рассматривая современные практики оценивания результатов обучения, нельзя обойти вниманием методики разработки оценочных процедур на основе Evidence-Centered Design (центрированный на доказательствах дизайн), который происходит из набирающего популярность в оценивании доказательного подхода. Доказательный подход дает возможность проследить, как именно испытуемый выполняет тест, а также на основе его аргументации получить свидетельства, что ответ не случаен, а получен благодаря примененным знаниям и умениям [Малахова, Чельшкова, 2019]. Одной из основных задач применения доказательного подхода является получение качественной обратной связи от студентов, что в перспективе позволит выбрать наиболее успешные методы преподавания с учетом особенностей восприятия ими материала. Существует несколько методов оценивания, построенных на основе ECD, од-

нако преимущества доказательного подхода наиболее полно раскрываются при разработке кейсов и ситуационных заданий.

В отличие от кейсов (и симуляций – кейсов, которые строятся на серии сценариев, моделирующих ситуации из реальной жизни), используемых для обучения, кейсы, используемые для оценки результатов обучения, разрабатываются, исходя из ECD, согласно следующим этапам [Mislevy, 2011; Малыгин, 2018]: 1. Определение содержательной области. 2. Формирование модели конструкта. 3. Формирование модели задания. 4. Система начисления баллов и модель измерений. Таким образом, методология ECD выстраивает логику разработки инструментов – от представлений о конструкте до наблюдаемого поведения [Оценка универсальных компетентностей..., 2021; National Center...].

В России кейсы и ситуационные задания на основе ECD разрабатываются Методическим центром аккредитации специалистов здравоохранения на базе Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова с участием профессорско-преподавательского состава и специалистов здравоохранения медицинских вузов, национальных медицинских исследовательских центров России. В упрощенном виде, каждый разработанный Методическим центром кейс имеет подмножество вопросов, к которым, в свою очередь, даются задания с множественным выбором, требующие обоснования действий по выбору при их выполнении [Малахова, Чельшкова, 2019]. Подробная авторская структура кейса представлена на рисунке 3.



**Рисунок 3.** Структура кейса, разработанная Методическим центром аккредитации специалистов здравоохранения на базе Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова

**Figure 3.** The structure of the case, developed by the Methodological Center for the Accreditation of Healthcare Professionals on the basis of the I.M. Sechenov

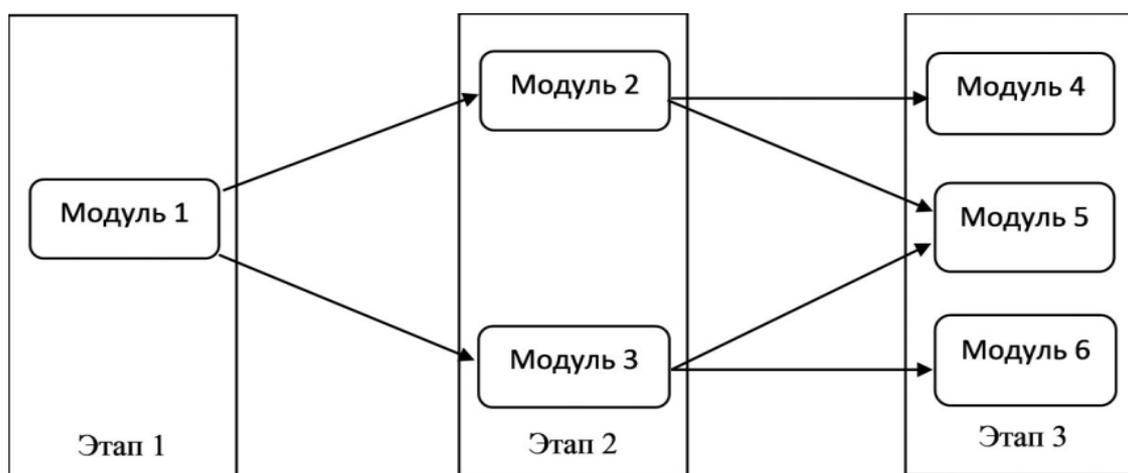
За рубежом, в частности в США, метод кейсов в аттестационных процедурах студентов-медиков также чрезвычайно распространен [Путинцев, Алексеев, 2016]. На сайте NationalCenterforCaseStudyTeachinginScience

в открытом доступе находится база данных со множеством клинических ситуационных заданий [National Center...]. В последнее время особую популярность приобретают интерактивные медицинские кейсы (доступные, на-

пример, на сайте New England Journal of Medicine [The New England journal...]. Инструмент ECD в полной мере реализован в экзамене USMLE (United States Medical Licensing Examination, экзамен, который врачи обязаны сдать, чтобы получить разрешение заниматься медицинский практикой). На его третьем заключительном и самом сложном этапе метод кейсов использован в симуляциях на программном обеспечении Primum [United States Medical...]. В начале экзамена испытуемый получает ту же информацию о пациенте, которую получил бы в реальной приемной, но не более. Все остальные данные, включая результаты обследований и процедур, которые сперва должны быть назначены, студент должен запросить сам. Время прохождения экзамена при этом пропорционально увеличивается.

Методом, который способен объединить преимущества KAT и ECD, является многостадийное адаптивное тестирование (Multistage Adaptive Testing). MAT – это

адаптивное тестирование, при котором испытуемый выполняет не отдельные задания, а тестлеты – набор заданий определенной формы и вида [Малыгин, 2018]. Как правило, тест на основе MAT делится на три этапа. На первом этапе учащиеся решают задания с множественным выбором ответом – задания на основе KAT. На втором этапе задания усложняются, становятся компетентностно-ориентированными и требуют конструируемых ответов: испытуемый должен не только выбрать ответ из множества, но и обосновать свой выбор в форме, например, мини-эссе [Малахова, Чельшкова, Семенова, 2019]. Третий этап предполагает решение кейсов проблемного характера. В процессе прохождения теста на основе MAT испытуемые постоянно распределяются по группам в зависимости от демонстрируемых результатов, сложность заданий при этом варьируется для каждого студента индивидуально. Схема проведения подобного теста представлена на рисунке 4 [Звонников, Чельшкова, 2016].



**Рисунок 4.** Трехэтапные измерения  
**Figure 4.** Three-step measurements

Многостадийное адаптивное тестирование становится все более популярным в практиках оценивания, заменяя не только экзамены, проводимые в бумажном формате, но и тесты на основе KAT [Zheng, Nozawa, Gao, Chang, 2012]. Так, с 2011 года Graduate Record Examinations полностью проводится на основе MAT: исходя из результатов решения первой секции, испытуемому предлагаются для выполнения адаптированные под его уровень

последующие разделы. Каждая секция предлагает свой тестлет, в котором содержатся задания, требующие как ответа, так и его аргументации. Основным преимуществом MAT по сравнению с KAT является возможность изменения ответов второй и последующих секций, в то время как в компьютерном адаптивном тестировании, которое формируется «на лету», вернуться к выполненному заданию уже невозможно.

В качестве отечественного примера применения многостадийного подхода к оцениванию можно представить аккредитацию специалистов здравоохранения в России. С 2016 года изменилась система допуска специалистов здравоохранения к профессиональной деятельности – упразднена интернатура и специалист обязан не только иметь диплом об образовании, но и пройти аккредитацию (ст. 69 Федерального закона от 21.11.2011 № 323-ФЗ). В рамках XII Международной российской конференции исследователей высшего образования (конференция ИВО) «Университеты в поисках качества: внешние оценки, внутренние цели и научно-образовательные результаты» был проведен симпозиум «Формирование и оценка универсальных компетентностей студентов университетов». В рамках данной площадки был представлен доклад Семенов Т. В. и Челышковой М. Б. «Оценивание профессиональной компетентности при первичной аккредитации специалистов здравоохранения». Спикеры рассказали об особенностях модели оценивания профессиональной компетентности в сфере здравоохранения. Так, первичная аккредитация медиков заключается в трех стадиях.

1) Тест для проверки знаний и умений, необходимых для освоения трудовых функций (задания с выбором ответа; измеряют минимальную компетентность). Тестирование с выбором одного верного ответа из четырех осуществляется в рамках критериально-ориентированного подхода, основная часть заданий имеет проблемный характер.

2) Практические задания, имитирующие базовые навыки профессиональной деятельности (измеряют базовую компетентность). Вторая стадия – это объективный структурированный экзамен (ОСКЭ). В рамках данного этапа оценивания испытуемым предлагается пройти испытание на оценочной станции, оснащенной муляжами и моделирующей различные аспекты клинической компетенции.

3) Ситуационные задания – оценочные кейсы (измерение высокой компетентности). Ситуация и ее контекст (жалобы, анамнез заболевания и другие характеристики) максимально приближены к реальной действительности и профессиональным задачам будущего специалиста.

Ключевыми характеристиками отбора как оценочных средств, так и стадий является в данном примере репрезентативность охвата содержания в измерителе (стремление охватить требования профессиональных стандартов, обеспечить высокую содержательную

валидность), высокая надежность и аутентичность. Практика показала оптимальность трех избранных стадий.

Развитие российских практик и методов оценивания образовательных результатов можно подтвердить реализацией проекта «4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации» Национального исследовательского университета «ВШЭ» [4К: измерение...]. Проект посвящен исследованию ключевых компетенций XXI века: критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. Проект уже завершил три запланированных этапа, которые преимущественно касались оценки и развития новых компетенций у школьников. В блоке высшего образования у исследователей университета также уже есть исследовательские идеи. В рамках XII Международной российской конференции исследователей высшего образования (конференция ИВО) «Университеты в поисках качества: внешние оценки, внутренние цели и научно-образовательные результаты» Орел Е. А., Тарасова К. В. анонсировали проект «Разработка инструмента оценки критического мышления в онлайн среде для студентов вуза».

В качестве зарубежных ориентиров при формировании инструмента измерения критического мышления исследователи избрали оценочные рамки HEIghten ETS и CORA (Critical Reasoning Assessment).

Примечательно, что для измерения критического мышления, как ненаблюдаемого конструкта, исследователи используют метод ECD. Испытуемым предлагается выполнить задание, которое состоит из 4-6 вопросов, в контролируемой среде. Тестирование является компьютерным, преимущественно с выбором ответа. Данные задания уже апробированы в студенческой среде исследователями ВШЭ. Следующим этапом оценивания критического мышления является решение заданий с выходом в Интернет, которые предполагают самостоятельный анализ информации в Интернете и запись ответа со ссылками на использованные источники информации в специальном поле ответа (также в контролируемой онлайн среде). Для реализации данного оценочного метода необходимо отобрать стратегии поведения студентов в онлайн среде (индикаторы), которые позволили бы производить автоматическую обработку итогов тестирования.

Проблема оценки образовательных достижений является актуальной, находящейся в

стадии решения, поиске оптимальных методов ка. Важно, чтобы оценочный инструментарий оценивания. Необходимо разрабатывать и апробировать инновационные оценочные средства, которые позволят измерить и оценить уровень сформированности компетенций XXI века. Важно, чтобы оценочный инструментарий обеспечивал надежность, эффективность и прогностическую значимость получаемых результатов.

### Список источников

- 4К: измерение критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k>
- Безызвестных Е. А., Смолянинова О. Г. Оценивание образовательных результатов студентов – будущих тьюторов в системе непрерывного образования на основе опыта смешанной модели обучения: опыт Сибирского федерального университета // Преподаватель XXI век. 2017. №1-1. С. 135–148.
- Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2009. 224 с.
- Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Современные подходы к оцениванию качества результатов высшего образования // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 32–38.
- Малахова Т. Н., Чельшкова М. Б. О доказательном подходе, его методах и средствах в аккредитации специалистов здравоохранения // Образовательные технологии. 2019. № 3. С. 86–95.
- Малахова Т. Н., Чельшкова М. Б., Семенова Т. В. Доказательный подход в разработке оценочных средств для аккредитации выпускников вузов // Педагогические измерения. 2019. № 1. С. 55–61.
- Малыгин А. А. Современные форматы образовательного тестирования // Высшее образование сегодня. 2018. № 6. С. 15–18.
- Медведева Т. Ю., Кривоногова А. С. Требования к оцениванию результатов подготовки обучающихся вуза в условиях компетентного подхода в практико-ориентированной реализации образовательных программ // Вестник Мининского университета. 2016. № 4 (17). С. 4.
- Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апр. 2021 г. / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова, Ю. Н. Корешникова, А. А. Куликова, Е. А. Орел, Т. В. Пашенко, П. С. Сорокин; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2021. 52 с.
- Панишева Е. В. Применение адаптивного компьютерного тестирования с целью индивидуализации контроля обученности студентов вуза // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 5 (36). С. 93–98.
- Путищев А. Н., Алексеев Т. В. Кейс-метод в медицинском образовании: современные программные продукты // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. №12 (9). С. 1655–1659.
- Смолянинова О. Г. Оценивание образовательных результатов в течение всей жизни: электронный портфолио : монография. Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2016. 363 с.
- Bruff D. Classroom Response Systems (“Clickers”). Vanderbilt University Center for Teaching. 2010. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers>
- GMAT Exam User Guide for Institutions. 2018. URL: [https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/gmat/gmat\\_institutionuserguide\\_fnl.pdf](https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/gmat/gmat_institutionuserguide_fnl.pdf)
- Oliver K. H., Coble R. R. Teaching with Blogs. Vanderbilt University Center for Teaching. 2016. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/teaching-with-blogs>
- Mislevy Robert J. Evidence-centered design for simulation-based assessment. 2011. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522835.pdf>
- National Center for case study teaching in science. Case collection. URL: <https://sciencecases.lib.buffalo.edu/collection/>
- The New England journal of medicine. Browse Interactive Medical Case. URL: [https://www.nejm.org/multimedia/interactive-medical-case?query=main\\_nav\\_lg](https://www.nejm.org/multimedia/interactive-medical-case?query=main_nav_lg)
- United States Medical Licensing Examination. Computer-based Case Simulations. URL: <https://www.usmle.org/step-3-test-question-formats/computer-based-case-simulations>

Zheng Yi, Nozawa Yuki, Gao Xiaohong, Chang Hua-Hua. Multistage adaptive testing for a large-scale classification test: desing, heuristic assembly, and comparison with other testing modes. ACT Research Report Series. 2012. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED542026>

## References

- 4K: measuring critical thinking, creativity, communication and cooperation. URL: <https://ioe.hse.ru/monitoring/4k> (In Russ).
- Bezyzvestnykh E. A., Smolyaninova O. G. Assessment of educational results of students - future tutors in the system of lifelong education based on the experience of a mixed learning model: the experience of the Siberian Federal University. *Prepodavatel' XXI vek = Teacher XXI century*. 2017. no. 1-1. pp. 135-148. (In Russ).
- Zvonnikov V. I. Modern means of assessing learning outcomes: textbook. manual for stud. higher. study. institutions. Moscow : Publishing Center "Academy", 2009. 224 p. (In Russ).
- Zvonnikov V. I., Chelyshkova M. B. Modern approaches to assessing the quality of higher education results. *Pedagogicheskie izmereniya = Pedagogical measurements*. 2016. no. 1. pp. 32–38. (In Russ).
- Malakhova T. N., Chelyshkova M. B. On the evidence-based approach, its methods and means in the accreditation of healthcare professionals. *Obrazovatel'nye tekhnologii = Educational technologies*. 2019. no. 3. pp. 86–95. (In Russ).
- Malakhova T. N., Chelyshkova M. B., Semenova T. V. Evidence-based approach in the development of appraisal tools for the accreditation of university graduates. *Pedagogicheskie izmereniya = Pedagogical measurements*. 2019. no. 1. pp. 55–61. (In Russ).
- Malygin A. A. Modern formats of educational testing. *Vysshee obrazovanie segodnya = Higher education today*. 2018. no. 6. pp. 15–18. (In Russ).
- Medvedeva T. Yu., Krivonogova A. S. Requirements for assessing the results of training university students in the context of a competence-based approach in practice-oriented implementation of educational programs. *Vestnik Mininskogo universiteta = Bulletin of Minin University*. 2016. no. 4 (17). P. 4. (In Russ).
- Evaluation of universal competencies as the results of higher education. Analytical report for the XXII April international scientific conference on the problems of economic and social development, Moscow, 13-30 April. 2021 / S. M. Avdeeva, P. V. Gass, E. Yu. Kardanova, Yu. N. Koreshnikova, A. A. Kulikova, E. A. Orel, T. V. Pashchenko, P. S. Sorokin; National Research University Higher School of Economics, Institute of Education. Moscow: NRU HSE, 2021. 52 p. (In Russ).
- Panishva E. V. Application of adaptive computer testing for the purpose of individualization of the control of the students' proficiency in the university. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana = Pedagogical journal of Bashkortostan*. 2011. no. 5 (36). pp. 93–98. (In Russ).
- Putintsev A.N., Alekseev T.V. Case method in medical education: modern software products. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij = International Journal of Applied and Fundamental Research*. 2016. no. 12 (9). pp. 1655-1659. (In Russ).
- Smolyaninova O. G. Assessment of educational results throughout life: electronic portfolio: monograph. Krasnoyarsk : Sib. Feder. un-t, 2016. 363 p. (In Russ).
- Bruff D. Classroom Response Systems ("Clickers"). Vanderbilt University Center for Teaching. 2010. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/clickers> (In Eng).
- GMAT Exam User Guide for Institutions. 2018. URL: [https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/gmat/gmat\\_institutionuserguide\\_fnl.pdf](https://www.gmac.com/-/media/files/gmac/gmat/gmat_institutionuserguide_fnl.pdf) (In Eng).
- Oliver K. H., Coble R. R. Teaching with Blogs. Vanderbilt University Center for Teaching. 2016. URL: <https://cft.vanderbilt.edu/teaching-with-blogs> (In Eng).
- Mislevy Robert J. Evidence-centered design for simulation-based assessment. 2011. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522835.pdf> (In Eng).
- National Center for case study teaching in science. Case collection. URL: <https://sciencecases.lib.buffalo.edu/collection/> (In Eng).
- The New England journal of medicine. Browse Interactive Medical Case. URL: [https://www.nejm.org/multimedia/interactive-medical-case?query=main\\_nav\\_lg](https://www.nejm.org/multimedia/interactive-medical-case?query=main_nav_lg) (In Eng).

United States Medical Licensing Examination. Computer-based Case Simulations. URL: <https://www.usmle.org/step-3-test-question-formats/computer-based-case-simulations> (In Eng).

Zheng Yi, Nozawa Yuki, Gao Xiaohong, Chang Hua-Hua. Multistage adaptive testing for a large-scale classification test: desing, heuristic assembly, and comparison with other testing modes. ACT Research Report Series. 2012. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED542026> (In Eng).

Статья поступила в редакцию 14.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 14.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 14–20.

Scientific search: personality, education, culture. 2021. no. 4. pp. 14–20.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 372.861.4

ББК 74.266.89

<https://doi.org/10.54348/2021.4.2>

### Формирование готовности школьников общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах

Ирина Валерьевна Чикенёва<sup>1</sup>, Наталья Алексеевна Фомина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Оренбургский государственный педагогический университет, Оренбург, Россия, [chikene3va@yandex.ru](mailto:chikene3va@yandex.ru)

<sup>2</sup> Васильевская СОШ, Саракташский район, Оренбургская область, Россия

**Аннотация.** Анализ, синтез, обобщение нормативных документов системы образования и имеющегося педагогического опыта обнаружил актуальность проблемы формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах в социальном и образовательном планах. Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать педагогические условия формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах. Доказано, что эффективность исследуемого процесса обеспечивается, если: ориентировать обучающихся на ценностное отношение к обеспечению личной безопасности на дорогах путем активизации взаимодействия субъектов образования во внеурочной деятельности; способствовать расширению знаний по обеспечению личной безопасности на дорогах посредством широкого спектра ситуационных задач; обеспечить развитие умений обучающихся к безопасным действиям в дорожных ситуациях на основе индивидуализации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** личная безопасность на дорогах, образовательный процесс по основам безопасности жизнедеятельности.

**Для цитирования:** Чикенёва И. В., Фомина Н. А. Формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 14–20. <https://doi.org/10.54348/2021.4.2>

Original article

### Formation of readiness of schoolchildren of a general education organization to ensure personal safety on the roads

Irina V. Chikeneva<sup>1</sup>, Natalia A. Fomina<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia, [chikene3va@yandex.ru](mailto:chikene3va@yandex.ru)

<sup>2</sup>Vasilyevskaya Secondary school, Saraktashsky district, Orenburg region, Russia

**Abstract.** The analysis, synthesis, generalization of normative documents of the education system and the existing pedagogical experience revealed the relevance of the problem of forming the readiness of students of a general education organization to ensure personal safety on the roads in social and educational plans. The purpose of the study: to theoretically substantiate and experimentally prove the pedagogical conditions for the formation of the readiness of students of a general education organization to ensure personal safety on the roads. It is proved that the effectiveness of the process under study is ensured if: to orient students to a value-based attitude to ensuring personal safety on the roads by activating the interaction of educational subjects in extracurricular activities; to promote the expansion of knowledge on ensuring personal safety on the roads through a wide range of situational tasks; to ensure the development of students' skills for safe actions in road situations based on the individualization of the educational process on the basics of life safety.

**Keywords:** personal safety on the roads, educational process on the basics of life safety.

**For citation:** Chikeneva I. V., Fomina N. A. Formation of readiness of students of a general education organization to ensure personal safety on the roads. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura* = *Scientific search: personality, education, culture*. 2021. no. 4. pp. 14–20. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.2>

**Введение.** Проблема формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах является актуальной в социальном и образовательном планах для организации превентивных мер обеспечения дорожной безопасности в выполнении нормативных требований системы образования по подготовке обучающихся к нестандартным безопасным действиям в условиях дорожных ситуаций.

Достижение эффективности формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах (сообразно требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования) предполагает активное включение обучающихся в практико-ориентированную учебно-познавательную деятельность по освоению вопросов дорожной безопасности на уроках и во внеурочной деятельности. Это обусловлено тем, что обеспечение личной безопасности на дорогах не возможно без учета ресурсов самого человека, его понимания дорожной ситуации и своих возможностей обеспечения личной безопасности на основе самоконтроля и самокоррекции безопасного поведения.

Положительное влияние на успешность формирования готовности обучающегося общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах оказывает приобретаемый им опыт решения широкого спектра ситуационных задач. Реализация разнообразных способов успешного решения дорожных ситуаций развивает способность гибкого реагирования на возникающие опасности в дорожных «ситуациях-ловушках», потенциал по обеспечению личной безопасности.

Актуализируется потребность личности, общества и государства в необходимости освоения обучающимися правильных действий в дорожных ситуациях, обладающих потенциальными или реальными угрозами. Определяется социальный заказ отечественной системе образования на научно-обоснованное, специально организованное формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах.

Формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах выступает

важнейшей социально-образовательной проблемой, исследуемой на отечественном и зарубежном уровнях (Р.Ш. Ахмадиева [Ахмадиева, 2011], М.Я. Блинкин [Блинкин, Решетова, 2013], Т. Вандельбильт [Вандельбильт, 2013], А.Н. Сергеев [Сергеев, Сафонов, Уметбаев, 2012], Е.И. Толочко [Толочко, 2015], З.В. Шакирова [Шакирова, Ахмадиева, 2015], А.М. Якупов [Якупов, 2006] и др.).

Для достижения эффективности формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах (В.Д. Горичева, Г.М. Суворова и др.) необходимо учитывать, что профилактика аварийных ситуаций (которые могут спровоцировать транспортные происшествия) возможна только в том случае, если каждый участник дорожного движения является специально обученной и подготовленной личностью в области дорожной безопасности.

Исследование проблемы формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах (Л.А. Акимова, Е.Е. Лутовина [Акимова, Лутовина, 2019], Э. А. Кузнецова [Методика обучения безопасности..., 2015]) основано на понимании того, что реализация правил по дорожной безопасности представляет собой проявление специальных умений и навыков, формирующихся в учебно-воспитательном процессе различного рода образовательных организаций для обеспечения духовно-нравственного и интеллектуального развития детей и молодежи. Исследователями в области теории и методики обучения основам безопасности жизнедеятельности определена специфика организации образования для развития у детей и молодежи безопасности поведенческих навыков в дорожных ситуациях.

Среди причин снижения готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах выступает распространение общественного мнения о приемлемости нарушений правил дорожного движения, которые не рассматриваются в числе деструктивных действий (А.Ю. Кравцов, В.М. Митник [Кравцов, 2014; Митник, 2013]). Поэтому велика роль всех субъектов образовательного процесса и организации внеурочной деятельности в достижении эффективности исследуемого процесса. Необходимо раз-

витие в сознании обучающихся естественной потребности выполнять закрепленные на законодательном уровне и признанные в обществе правила безопасного дорожного движения. (С. М. Копытова [Копытова, 2019]).

Общим для понятия «готовность» в психологическом плане является указание на «интегративное» состояние личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович [Дьяченко, Кандыбович, 1976], Н. В. Кузьмина [Кузьмина, 2008], Р.Д. Санжаева [Санжаева, 2005], Л.Д. Столяренко [Педагогика и психология..., 2014], Д.Н. Узнадзе, В.А. Ядов), определяющееся совокупностью разнообразных психологических элементов, при котором возможно качественное выполнение определенных действий и деятельности.

Для педагогических исследований (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов [Сластенин, 2004]) характерно содержательное наполнение понятия «готовность» сложным состоянием, интегративным качеством личности; выделяют теоретическую и практическую готовность по отдельным видам деятельности.

Однако существует противоречие между потребностью семьи, общества и государства в формировании готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах и недостаточной обоснованностью в педагогической науке и практике условий эффективности исследуемого процесса.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путем доказать педагогические условия формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах.

Объект исследования: образовательный процесс по основам безопасности жизнедеятельности.

Предмет исследования: педагогические условия формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах.

Изучение теории исследуемой проблемы позволило предположить, что формирование готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах будет эффективным, если:

- ориентировать обучающихся на ценностное отношение к обеспечению личной безопасности на дорогах путем активизации взаимодействия субъектов образования во внеурочной деятельности;
- способствовать расширению знаний по обеспечению

личной безопасности на дорогах посредством широкого спектра ситуационных задач;

- обеспечить развитие умений обучающихся к безопасным действиям в дорожных ситуациях на основе индивидуализации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности.

#### Методы исследования:

- теоретические: анализ, синтез, обобщение нормативных документов и имеющегося педагогического опыта по проблеме формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах;

- эмпирические: методика М. Рокича (выявление ценностных ориентаций обучающихся в области обеспечения безопасности жизнедеятельности); тестирование по методическим материалам А.Т. Смирнова (выявление уровня знаний о дорожной безопасности); методика И. Шавейко (определение уровня развития умений обеспечения личной безопасности на дорогах);

- методы математической статистики ( $\chi^2_{\text{эмп}} = 15,936$ ).

**Результаты и их обсуждение.** Опытно-экспериментальная работа по проблеме формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах осуществлялась в общеобразовательных организациях (г.Оренбург). Респондентами явились обучающиеся пятых классов.

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлены анализ, синтез, обобщение нормативных документов и имеющегося педагогического опыта по исследуемой проблеме, позволившие на теоретическом уровне определить педагогические условия достижения эффективности формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах. Реализована первичная диагностика готовности обучающихся пятых классов к обеспечению личной безопасности на дорогах, результаты которой свидетельствовали о целесообразности проведения формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был направлен на практическую реализацию педагогических условий формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах с обучающимися

экспериментальной группы на основе принципов: систематичности, персонификации, обеспечения личной безопасности.

Принцип систематичности и последовательности предполагает рассматривать вопросы профилактики детского дорожно-транспортного травматизма и решение проблемы формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах сообразно структуре личности безопасного типа с точки зрения развития психических новообразований в настоящем времени и в перспективе жизненного пути. Данное положение основано на том, что развитие психических процессов участников дорожного движения реализуется в переходе от общего к индивидуальному, предопределяя специфические особенности проявлений.

Принцип персонификации означает всесторонний учет индивидуальных психологических, физических, социальных особенностей образа жизни обучающихся в организации исследуемого процесса. Относительно разработки и реализации внеурочных программ по дорожной безопасности данный принцип позволяет гибко реагировать на объективные и субъективные факторы профилактики дорожно-транспортных происшествий, своевременно корректируя поведение обучающегося в сторону обеспечения личной безопасности на дорогах посредством активизации познавательных процессов и индивидуальных возможностей, ресурсов.

Принцип обеспечения личной безопасности объективно обусловлен для формирования ценностных ориентаций обучающихся на охрану жизни и здоровья в социальной и личностной системе координат безопасности участника дорожного движения. Данный принцип обусловлен необходимостью приращения обучающимися информации по возможным рискогенным дорожным ситуациям–ловушкам, способам личностных действий для безопасности в качестве пешехода и ее переводу из когнитивной в деятельностно–практическую сферу.

Для реализации первого условия разработана программа внеурочной деятельности «Безопасный пешеход», расширяющая содержание предмета ОБЖ для 5-х классов в аспектах:

- систематизации знаний обучающихся о дорожных знаках и правилах дорожного движения;
- возможных нештатных ситуациях в условиях дорожной обстановки;
- действий по само– и взаимопомощи в дорожных ситуациях.

Программа «Безопасный пешеход» составлена из расчета 34 часа, реализуемых в режиме 2 часа в неделю.

При реализации данной программы осуществлялось ориентирование обучающихся на ценностное отношение к обеспечению личной безопасности на дорогах путем активизации взаимодействия субъектов образования во внеурочной деятельности.

Ориентирование обучающихся на ценностное отношение к обеспечению личной безопасности на дорогах на основе активизации взаимодействия субъектов образования во внеурочной деятельности способствовало:

- повышению личностной значимости овладения знаниями, умениями и навыками по обеспечению личной безопасности в условиях дорожной обстановки и ситуациях–ловушках);
- упрочению взаимодействия между участниками образовательного процесса по обеспечению личной безопасности обучающихся на дорогах;
- активизации познавательного интереса обучающихся к обновлению опыта безопасного взаимодействия участников дорожного движения.

Активизации взаимодействия субъектов образования во внеурочной деятельности на основе разнообразных форм организации исследуемого процесса (игр, экскурсий, конференций, выставок, конкурсов и др.) ориентировало обучающихся на ценностное отношение к обеспечению личной безопасности на дорогах посредством развития способности к правильной оценке дорожной ситуации сообразно собственным возможностям и силам ее минимизации и выбора адекватного способа профилактики и реагирования.

Для расширения знаний обучающихся по обеспечению личной безопасности на дорогах реализован широкий спектр ситуационных задач в контексте апробации второго педагогического условия.

Решение ситуационных задач по обеспечению дорожной безопасности организовано на разном уровне сложности.

На первом уровне сложности обучающиеся работали со стандартными, знакомыми им опасными ситуациями, в которых они могли бы оказаться (или оказывались) в повседневной жизни, осуществляли поиск рационального решения, составляли алгоритмы соответствующих действий посредством имеющихся знаний и личностного опыта.

На втором уровне сложности ситуационных задач обучающиеся работали в микрогруппах

над «проигрыванием» возможных вариантов правильных действий в определенных условиях дорожной обстановки, проектировали модели обеспечения личной безопасности. «Проигрывание» возможных действий в потенциально опасной дорожной ситуации способствовало нейтрализации ее главного отрицательного фактора – неожиданности. В процессе ситуационных игр-упражнений отрабатывались умения и навыки обеспечения личной безопасности на дорогах: при переходе проезжей части на регулируемых и нерегулируемых переходах, по сигналам регулировщика.

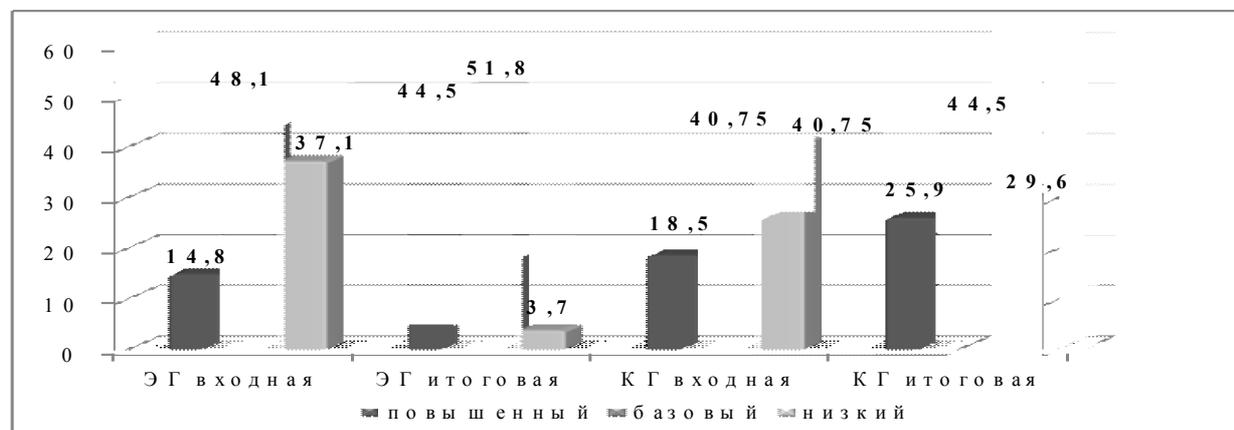
На третьем уровне сложности ситуационных задач обучающиеся определяли правила безопасного поведения для минимизации рисков в дорожных ситуациях-ловушках в условиях: закрытого обзора, «пустынной» улицы, перекрестка и пешеходного перехода.

Они прогнозировали возможные опасности и пути их предотвращения, определяли средства самосохранения. Обучающиеся учились планировать свое поведение, анализировать и оценивать собственные действия для предотвращения дорожно-транспортных происшествий, что способствует снижению стресса в реальной жизненной ситуации, тревожности, повышению эмоциональной устойчивости.

Решение ситуационных задач было организовано в коллективных формах (мозговой

штурм, элементы дебатов, моделирование, дидактические и подвижные игры). Это позволяло развивать паттерны безопасного поведения на дорогах (в том числе в нестандартных ситуациях), расширяло опыт безопасного взаимодействия обучающихся с участниками дорожного движения.

Третье педагогическое условие по развитию умений обучающихся к безопасным действиям в дорожных ситуациях требовало индивидуализации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности. Для этого разработаны творческие домашние задания для самостоятельного освоения вопросов по дорожной безопасности. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность реализована в ходе разработки обучающимися учебных проектов по темам: дорога в школу, сигналы регулировщика, дорожные знаки, пропаганда дорожной безопасности, ситуации-ловушки. Выполнение проектных работ осуществлялось с участием родителей, которые совместно с учащимися трудились над оригинальными поделками, листовками, буклетами, красочными плакатами, компьютерными презентациями и коллажами для пропаганды безопасного поведения на дорогах. Динамика уровнейых показателей готовности обучающихся опытных групп к обеспечению личной безопасности на дорогах (%) отражена на рисунке 1.



**Рисунок 1.** Динамика уровнейых показателей готовности обучающихся опытных групп к обеспечению личной безопасности на дорогах (%)

**Figure 1.** Dynamics of level indicators of the readiness of students of experienced groups to ensure personal safety on the roads (%)

Применение  $\chi^2_{Эмп}$  критерия Пирсона показало статистически значимые различия между уровнем готовности к обеспечению личной безопасности на дорогах в контрольном и экспериментальном классах,  $\chi^2_{Эмп} = 25,612$ , что подтверждает правомерность гипотетических положений о педагогических условиях достижения эффективности исследуемого процесса.

**Выводы.** Анализ специальной литературы по проблеме формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах свидетельствует о ее актуальности и своевременности.

Выявлены педагогические условия формирования готовности обучающихся общеобразова-

тельной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах:

- ориентирование обучающихся на ценностное отношение к обеспечению личной безопасности на дорогах путем активизации взаимодействия субъектов образования во внеурочной деятельности;

- расширение знаний по обеспечению личной безопасности на дорогах посредством широкого спектра ситуационных задач;

- развитие умений обучающихся к безопасным действиям в дорожных ситуациях на основе индивидуализации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности.

Опытно-экспериментальным путем подтвер-

ждена эффективность педагогических условий формирования готовности обучающихся общеобразовательной организации к обеспечению личной безопасности на дорогах ( $\chi^2_{Эмп} = 25,612$ ), апробированных в программе внеурочной деятельности «Безопасность пешехода». Успешной реализации педагогических условий способствовали коллективные формы организации образовательного процесса по основам безопасности жизнедеятельности (мозговой штурм, элементы дебатов, моделирование, дидактические и подвижные игры), широкий спектр ситуационных задач и организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности в ходе разработки обучающимися учебных проектов совместно с родителями.

### Список источников

- Акимова Л. А., Лутовина Е. Е. Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в образовательных организациях: учебник для вузов. Москва : Юрайт, 2019. 336 с.
- Ахмадиева Р. Ш. Научно-педагогическое основание формирования безопасности жизнедеятельности личности на дорогах: учебно-методическое пособие / под науч. ред. Р. Н. Минниханов, Г. В. Мухаметзянова. Казань : ГУ «НЦБЖД», 2011. 62с.
- Блинкин М. Я., Решетова Е. М. Безопасность дорожного движения: история вопроса, международный опыт, базовые институции. Москва : Издательский дом Высшей школы экономики, 2013. 240 с.
- Вандербильт Т. Трафик: психология поведения на дорогах. Москва : Эксмо, 2013. 431 с.
- Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологическая готовность человека к деятельности. Минск, 1976. 212 с.
- Коновалова О. А. Роль семьи в формировании навыков безопасного поведения несовершеннолетних на дороге // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2018. № 1. С. 28-31.
- Копытова С. М. Образование как средство формирования навыков безопасности дорожного движения // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 4 (52). С. 217-222.
- Кравцов А. Ю. Влияние социальных ролей на формирование личности легкомысленного дорожно-транспортного преступника // Сибирский юридический вестник. 2014. №2 (65). С. 58–63.
- Кузьмина Н. В. Педагогическая психология: учеб. пособие. Санкт-Петербург : Изд-во В. А. Михайлова, 2008. 209 с.
- Методика обучения безопасности жизнедеятельности: практикум / авт.-сост. Э. А. Кузнецова. Нижневартовск: Изд-во Нижневартовского гос. ун-та, 2015. 110 с.
- Методика обучения безопасности жизнедеятельности: учебное пособие для вузов / Г.М. Суворова, В.Д. Горичева. Москва : Юрайт, 2017. 245 с.
- Митник В. М. Проблемы аварийности на дорогах и пути ее снижения // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Право». 2013. № 1 (13). С. 110–116.
- Основы деятельности по формированию культуры безопасного поведения на дороге: практическое пособие / сост. Н. М. Кузнецова, Л. В. Шманева. Москва : ФКУ НИЦ БДД МВД России, 2014. 74 с.
- Педагогика и психология высшей школы / Л. Д. Столяренко и др. Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. 620 с.
- Санжаева Р. Д. Психология безопасности и готовность личности к деятельности на железнодорожном транспорте. Хабаровск : ДВГУПС, 2005. 110 с.
- Сергеев А. Н., Сафонов Е. Ю., Уметбаев З. М. Готовность школьника к безопасному дорожному движению // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 1. С. 99–102.
- Сластенин В. А. Педагогика: учеб. пособие / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. Москва : Школьная Пресса, 2004. 512 с.
- Толочко Е. И. Культура безопасного поведения на дорогах как многоаспектная социально-педагогическая проблема // Человек и общество. 2015. № 1 (42). С. 173–179
- Шакирова З. В., Ахмадиева Р. Ш. Педагогическое взаимодействие социальных институтов в формировании безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде // Казанский педагогический журнал. 2015. № 5-2. С. 245–249.

Якупов А. М. Система непрерывного формирования транспортной культуры школьников // Вестник ЮУрГУ, Сер.: Образование. здравоохранение. Физкультура. 2006. Вып. 9. № 16 (71). С. 238-242.

## References

- Akimova L. A., Lutovina E. E. Methods of teaching and upbringing of life safety in educational organizations: a textbook for universities. Moscow: Yurayt, 2019. 336 p. (In Russ).
- Akhmadieva R. Sh. Scientific and pedagogical basis for the formation of the safety of life of a person on the roads: teaching aid / under scientific. ed. R.N. Minnikhanov, G.V. Mukhametzyanova. Kazan: GU "NCBZD", 2011. 62 p. (In Russ).
- Blinkin M. Ya., Reshetova EM Road safety: history of the issue, international experience, basic institutions. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2013. 240 p. (In Russ).
- Vanderbilt T. Traffic: psychology of behavior on the road. Moscow: Eksmo, 2013. 431 p. (In Russ).
- Dyachenko M. I., Kandybovich L. A. Psychological readiness of a person for activity. Minsk, 1976. 212 p. (In Russ).
- Konovalova O. A. The role of the family in the formation of the skills of safe behavior of minors on the road. *Vestnik social'no-gumanitarnogo obrazovaniya i nauki = Bulletin of social and humanitarian education and science*. 2018. no. 1. pp. 28-31. (In Russ).
- Kopytova S. M. Education as a means of developing road safety skills. *Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Uchenye zapiski. Electronic scientific journal of Kursk State University*. 2019. no. 4 (52). pp. 217-222. (In Russ).
- Kravtsov A. Yu. Influence of social roles on the formation of the personality of a frivolous road-transport criminal. *Sibirskij juridicheskij vestnik = Siberian legal bulletin*. 2014. no. 2 (65). pp. 58–63. (In Russ).
- Kuzmina N. V. Pedagogical psychology: textbook. allowance. St. Petersburg: V.A. Mikhailov Publishing House, 2008. 209 p. (In Russ).
- Methods of teaching life safety: workshop / author-comp. E. A. Kuznetsova. Nizhnevartovsk: Publishing house of Nizhnevartovsk state. University, 2015. 110 p. (In Russ).
- Methods of teaching life safety: a textbook for universities / G.M. Suvorov, V.D. Goricheva. Moscow: Yurayt, 2017. 245 p. (In Russ).
- Mitnik V. M. Problems of road accidents and ways to reduce it. *Vestnik Samarskoj gumanitarnej akademii. Seriya «Pravo» = Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series "Right"*. 2013. no. 1 (13). pp. 110-116. (In Russ).
- Fundamentals of activities to form a culture of safe behavior on the road: a practical guide / comp. N.M. Kuznetsova, L.V. Shmaneva. Moscow: FKU NITs BDD Ministry of Internal Affairs of Russia, 2014. 74 p. (In Russ).
- Pedagogy and psychology of higher education / L. D. Stolyarenko et al. Rostov-on-Don: Phoenix, 2014. 620 p. (In Russ).
- Sanzhaeva R. D. Psychology of safety and readiness of the individual to work on railway transport. Khabarovsk: FVGUPS, 2005. 110 p. (In Russ).
- Sergeev A. N., Safonov E. Yu., Umetbaev Z. M. School student readiness for safe road traffic. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal = Siberian pedagogical journal*. 2012. no. 1. pp. 99-102. (In Russ).
- Slastenin V.A. Pedagogy: textbook. allowance / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, A.I. Mishchenko, E. N. Shiyanov. Moscow: School Press, 2004. 512 p. (In Russ).
- Tolochko E.I. Culture of safe behavior on the roads as a multidimensional socio-pedagogical problem. *Chelovek i obshchestvo = Man and society*. 2015. no. 1 (42). pp. 173-179 (In Russ).
- Shakirova Z.V., Akhmadieva R. Sh. Pedagogical interaction of social institutions in the formation of safe behavior of children and adolescents in the road transport environment. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. 2015. no. 5-2. pp. 245–249.
- Yakupov A.M. The system of continuous formation of transport culture of schoolchildren. *Vestnik YUUrGU, Ser.: Obrazovanie. Zdravoohranenie. Fizkul'tura = Bulletin of SUSU, Ser. : Education. Healthcare. Physical Education*. 2006. Issue. 9. no. 16 (71). pp. 238-242. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 17.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 17.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 371.333:62-231

ББК 74.202.63

<https://doi.org/10.54348/2021.4.3>

### Сторителлинг на занятиях по робототехнике

**Елена Юрьевна Огурцова<sup>1</sup>, Роман Николаевич Фадеев<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Ивановский государственный университет, Шуя, Россия, [ogurcova-elena@mail.ru](mailto:ogurcova-elena@mail.ru)

<sup>2</sup> Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, Владимир, Россия, [fadeevroman.shua@gmail.com](mailto:fadeevroman.shua@gmail.com)

**Аннотация.** В настоящее время возраст знакомства ребенка с основами робототехники снижается. В системе дополнительного образования занятия по конструированию и робототехнике проводятся уже для дошкольников и младших школьников, поэтому необходимо использовать соответствующие методики для работы с юными робототехниками. В статье рассматриваются методы и организация исследования по проблеме использования технологии сторителлинга при обучении робототехнике. Представлены примеры использования сторителлинга для знакомства с простейшими механизмами, видами механических передач. Отмечается, что будущие педагоги, входящие в состав фокус-группы, высказали мнение, что применение сторителлинга на занятиях по робототехнике с дошкольниками и младшими школьниками помогает привлечь внимание и облегчает детям усвоение информации. Ситуации, когда ребята вовлекаются в процесс сочинения собственных рассказов, стимулируют мышление, позволяют применить им приобретенные знания и опыт, способствуют закреплению материала. Делается вывод, что освоение данной технологии будет полезно преподавателям образовательной робототехники.

**Ключевые слова:** робототехника, дополнительное образование, сторителлинг.

**Для цитирования:** Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Сторителлинг на занятиях по робототехнике // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 21–26. <https://doi.org/10.54348/2021.4.3>

Original article

### Storytelling in robotics classes

**Elena Yu. Ogurtsova<sup>1</sup>, Roman N. Fadeev<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Ivanovo State University, Shuya, Russia, [ogurcova-elena@mail.ru](mailto:ogurcova-elena@mail.ru)

<sup>2</sup> Alexander Grigorievich and Nikolai Grigorievich Stoletov Vladimir State University, Vladimir, Russia, [fadeevroman.shua@gmail.com](mailto:fadeevroman.shua@gmail.com)

**Abstract.** Currently, the age of a child's acquaintance with the basics of robotics is decreasing. In the system of additional education, classes in design and robotics are already held for preschoolers and junior schoolchildren, so it is necessary to use appropriate methods to work with young robotics. The article discusses the methods and organization of research on the problem of using storytelling technology in robotics training. Examples of using storytelling to get acquainted with the simplest mechanisms, types of mechanical gears are presented. It is noted that future teachers who are part of the focus group expressed the opinion that the use of storytelling in robotics classes with preschoolers and younger schoolchildren helps attract attention and makes it easier for children to learn information. Situations when the guys are involved in the process of composing their own stories, stimulate thinking, allow them to apply their acquired knowledge and experience, help to consolidate the material. It is concluded that the mastery of this technology will be useful to teachers of educational robotics.

**Keywords:** robotics, additional education, storytelling.

**For citation:** Ogurtsova E. Yu., Fadeev R. N. Storytelling in robotics classes. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2021. no. 4. pp. 21–26. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.3>

**Актуальность.** В настоящее время возраст знакомства ребенка с основами робототехники снижается. В системе дополнительного образования занятия по конструированию и робототехнике проводятся уже для дошкольников и младших школьников, поэтому необходимо использовать соответствующие методы для знакомства с простейшими механизмами, различными видами механических передач. На занятиях вводится много новых понятий и терминов (мотор, ось, балка, штифт, втулка, шестеренка, шарнир, шкив, исполнительный механизм, датчик и т.д.). Использование сторителлинга позволяет эффективно организовать эту работу с дошкольниками и младшими школьниками [Украинец, 2020; Федорова, Барчева, 2017].

Слово «сторителлинг» пришло к нам из английского языка и переводится как «рассказывание историй». Ввел данный термин Дэвид Армстронг, глава международной компании Armstrong International [Назарова, 2018]. Разрабатывая свой метод, он учел психологические особенности восприятия, внимания, памяти: истории более выразительны, интересны и легче ассоциируются с личным опытом, чем правила.

**Методы и организация исследования.** В процессе исследования использовались как теоретические, так и эмпирические методы. Был проведен анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по проблеме использования технологии сторителлинга в образовательном процессе, выполнено обобщение имеющегося опыта практического внедрения обучающих историй в работу с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Перед нами стоял вопрос: «Насколько необходимо в методику проведения занятий по робототехнике с указанными возрастными группами включить сторителлинг?» Для ответа на него мы использовали такой метод исследования как фокус-группа. Были составлены две фокус-группы. В одну входили 10 юных робототехников. Участники второй фокус-группы – 12 слушателей курсов переподготовки, которые имели возможность проводить занятия по робототехнике со школьниками младших классов. Обсуждение, которое прошло в группе, позволило определить отношение членов группы к данному виду деятельности.

**Анализ результатов исследования.** Рассмотрим на конкретном примере использование

сторителлинга на занятиях по робототехнике для детей 5 – 8 лет.

При знакомстве с одним из простейших механизмов – рычагом мы используем рассказ «Медведь и зайцы». Шел медведь по лесу и увидел, что на поляне зайцы орехи едят. Зайцы рассказали ему, что просто так орех расколоть они не могут, сил не хватает. Помогает им колоть орехи рычаг – щипцы. Прикладываем нашу маленькую силу к длинным ручкам щипцов, а с другой стороны, у коротких зажимов получается большая сила. Медведь рассмеялся и сказал, что ему ни какой рычаг не нужен. Он переколот все орехи лапой и пошел на болото за сладкими ягодами. Перепрыгивая с кочки на кочку, чтобы добраться до ягод, мишка поскользнулся, шлепнулся в болото и стал тонуть. Зайцы услышали крики и прибежали на помощь. Они притащили длинную крепкую палку и сделали рычаг. Точка опоры – камень, короткое плечо рычага – у медведя, длинное плечо рычага – у зайцев. Так они и вытащили медведя из болота. Понял медведь, что зря смеялся над зайцами. Действительно, рычаг нужная вещь, особенно в умелых руках.

Повествование сопровождается визуальными компонентами, что позволяет потом еще раз обсудить с ребятами такие понятия как точка опоры, плечо рычага; отметить их на изображениях.

Мы предлагаем детям дома сочинить свою историю, сюжет которой связан с использованием рычага, и проиллюстрировать ее различными способами (аппликация, рисунок, презентация и т.д.). Такая работа с новыми понятиями и терминами позволяет в увлекательной форме несколько раз повторить материал по теме.

Придумать свои истории с примерами рычагов непростая задача для дошкольников и младших школьников. Мы организуем эту работу специальным образом. Педагог задает основу рассказа, предлагая ребенку карточку с изображенным примером рычага. Далее вопросами педагог побуждает детей к созданию истории. В ходе беседы придумываются главный герой, его союзники и противники. Важно, чтобы в повествовании было вступление, где мы знакомимся с героем. Обязательно развитие событий, наличие сложной ситуации (кульминация истории) и ее разрешение (развязка истории) [Гузенков, 2015; Огурцова, 2017; Огурцова, Журавлев, 2016].

В результате такой работы появилось много образовательных историй, например:

- сказка про репку, где на помощь деду приходят не герои известной истории, а лопата-рычаг;
- сказка о колодце-журавле, который помог маме-зайчихе достать воду, чтобы поливать большой огород с капустой и морковкой для многочисленной заячьей семьи;
- сказка, где злой колдун завалил огромным камнем выход из пещеры, а смелый герой убрал его с помощью рычага;
- сказка о волшебных ножницах, в которой чудище не просто одолеть. На голове чудища растут всего пять волосков. Если отрезать один волосок – чудище перестанет ощущать запахи, второй – ослепнет, третий – оглохнет, четвертый отрезать – чудище и вовсе умрёт.

Ребята с удовольствием представляют свои истории, и мы каждый раз обсуждаем, какой рычаг использован в сюжете, где точка опоры, плечи рычага, что дает применение рычага.

Процесс формирования данного понятия продолжается при конструировании и программировании моделей-роботов: футболист, катапульта, качели, весы, подъемный кран, рыбак и т.д.

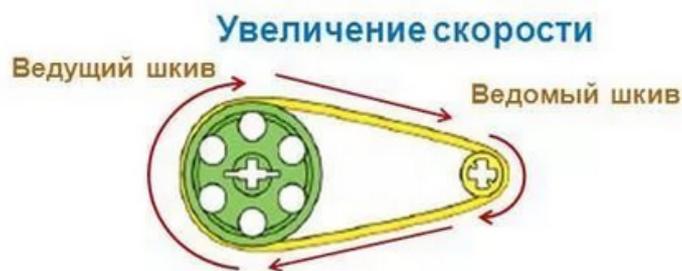
Шуйский филиал Ивановского государственного университета реализует курсы переподготовки по программе «Педагогика дополнительного образования (робототехника)». В рамках дисциплины «Методика обучения робототехнике детей дошкольного и младшего школьного возраста в дополнительном образовании» мы

знакомим слушателей курсов с технологией сторителлинга, обращаем внимание на определенную структуру обучающей истории.

Для обучения педагогов применению данной технологии на занятиях по робототехнике нами разработаны учебно-методические задачи, в ходе решения которых они способны научиться использовать сторителлинг в образовательном процессе, получить новые знания и умения, развить профессиональные качества [Огурцова, 2018].

Рассмотрим краткие примеры выполнения слушателями курсов задания: «Придумайте сказочную историю про ременную передачу. Сделайте презентацию сказки».

*Пример 1.* Жил-был юноша по имени Чарли. Он работал на шоколадной фабрике. Каждый день Чарли распределял конфеты по коробкам. Но они так тихо передвигались по конвейеру, что за весь день юноша упаковывал мало конфет. Начальник Том часто ругал Чарли за его медленную работу и грозил увольнением. Однажды Чарли остался на шоколадной фабрике до глубокой ночи. Глаза слипались от усталости. Он на секунду задремал. И тут волшебник с длинной седой бородой подошёл к конвейеру, сказал заклинание, и размер ведущего шкива в ременной передаче увеличился в несколько раз (рисунок 1). Чарли открыл глаза. Случилось чудо! Скорость конвейера увеличилась. Дело пошло! Чарли упаковал много коробок с конфетами. (Автор – слушатель курсов профессиональной переподготовки Наталья Морева).

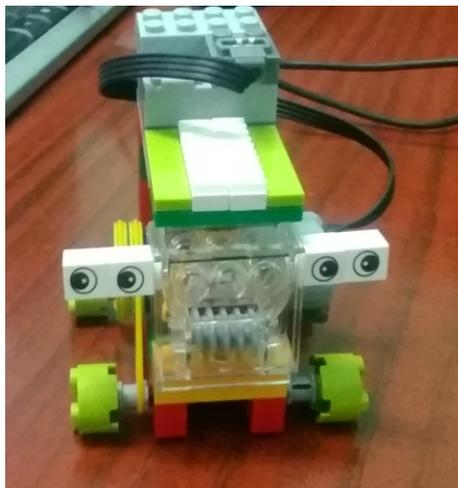


**Рисунок 1.** Повышающая ременная передача  
**Figure 1.** Increasing belt drive

*Пример 2.* Однажды задумал Кощей Бесмертный Василису Прекрасную украсть. Купил себе карету, да не простую, а самую современную модель, и поехал за Василисой. Но едет она не так быстро, как ему хотелось бы. Кощей всё едет, едет, никак не доедет. Вот наконец-то подъехал ко дворцу, где живут Василиса Прекрасная и Иван-Царевич. Схватил он Василису, усадил в свою карету. Тем временем домой вер-

нулся Иван-Царевич и видит, как его жену, Василису Прекрасную, крадут. Пустился он в погоню на своей карете, да Кота Ученого с собой прихватил. Едут они по горам, по лесам, никак догнать Кощей не могут. Тут Иван и спрашивает Кота: «Кот, ты же ученый, всё знаешь, расскажи что делать, как догнать Кощей с Василисой?» А Кот ему и отвечает: «Вот смотри, Иван, есть у кареты ременная передача. Ведущий

шків в ній той, який вращається мотором чи на кареті, а на кареті Кося передача со или другой внешней силой, второй шків в передаче ведомый. Если шкивы одинакового диаметра, значит, они вращаются с одинаковой скоростью. Если ведущий шків меньше диаметром, чем ведомый, то передача будет понижающей. Скорость уменьшится. Если ведущий шків больше диаметром, чем ведомый, то передача будет повышающей. Скорость увеличится. Итак, Иван, у нас с тобой понижающая переда-

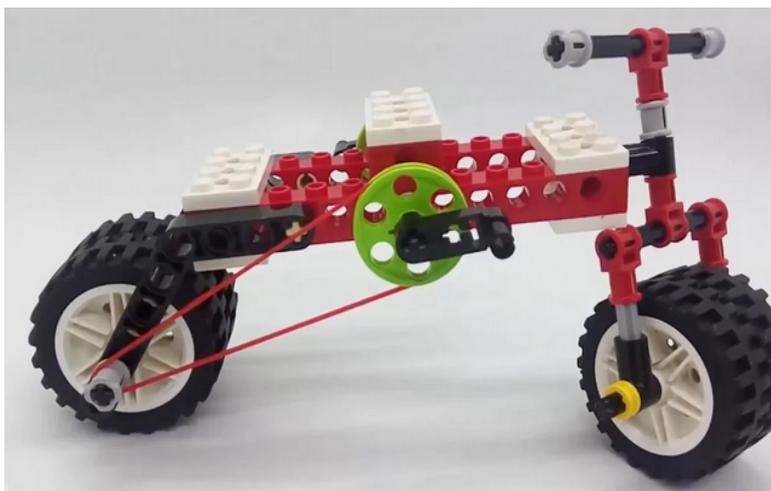


**Рисунок 2.** Иллюстрация из презентации сказочной истории про ременную передачу  
**Figure 2.** Illustration from the presentation of a fabulous story about a belt drive

*Пример 3.* Жили-были Заяц и Ёж. Заяц любил хвалиться, что он самый шустрый. А Ёж, наоборот, любил делать все медленно, с умом и рассудительностью. И однажды, Заяц снова начал говорить о своих скоростных способностях, хвастаться, как он ловко на велосипеде морковь перевозит на зимнее хранение (рисунок 3). На что Ёж ему и сказал: «Заяц, а заяц, спорим, что я тебя обгоню?» Заяц удивился: «Зачем ты, Ёж, со своей медленностью в спор лезешь? Все равно проиграешь!» На что Ёж ему ответил: «Поживём-увидим». Так был заключён спор. Чтобы подготовиться к заезду Еж увеличил размер ведущего шкива у велосипеда. Наступил день «икс». Неожиданно для всех Еж перегнал Зайца и финишировал первым на своем велосипеде (рисунок 4). «Как же ты это сделал, Ёж?» – удивился Заяц. (Автор – слушатель курсов профессиональной переподготовки Варвара Егорова).



**Рисунок 3.** Заяц на велосипеде с ременной передачей  
**Figure 3.** Hare on a bike with a belt drive



**Рисунок 4.** Велосипед Ежа с повышающей ременной передачей  
**Figure 4.** Bicycle Hedgehog with overdrive belt

**Выводы.** Будущие педагоги, входящих в состав фокус-группы, высказали мнение, что применение сторителлинга на занятиях по робототехнике с дошкольниками и младшими школьниками помогает привлечь внимание и облегчает детям усвоение информации. Ситуации, когда ребята вовлекаются в процесс сочинения собственных рассказов, стимулируют мышление, позволяют применить им приобретенные знания и опыт, способствуют закреплению материала.

Накопленный нами опыт использования сторителлинга с дошкольниками и младшими школьниками позволяет сделать вывод, что этот интерактивный метод помогает решать педагогические задачи развития и образования

на занятиях по робототехнике [Огурцова, 2019; Огурцова, Журавлев, 2017; Огурцова, Фадеев, 2019а; Огурцова, Фадеев, 2019b; Огурцова, Фадеев, 2017; Огурцова, Фадеев, 2019c].

Освоение данной технологии будет полезно преподавателям образовательной робототехники. Это позволит реализовать на практике целый комплекс компетенций, связанных с применением текста, графики, фото, аудио, видео в заданных коммуникативных ситуациях, может стимулировать у педагогов мотивацию к изучению средств и принципов медиакоммуникации. Кроме того, они смогут использовать сторителлинг в своей работе с юными роботостроителями.

#### Список источников

- Гузенков С. Алгоритмы сторителлинга. Как создавать истории и использовать их в текстах и презентациях. Москва, 2015. 60 с.
- Назарова О. С. Цифровой сторителлинг как современная образовательная практика // Гуманитарная информатика. 2018. № 15. С. 15-28.
- Огурцова Е. Ю. Использование проектного метода на занятиях по образовательной робототехнике с младшими школьниками // Научный поиск. 2019. № 3.1. С. 68-70.
- Огурцова Е. Ю. Учебно-методические задачи как средство формирования у будущих педагогов профессиональных умений по использованию сервисов Веб 2.0 // Современные технологии в науке и образовании: сборник трудов международного научно-технического форума. Рязань, 2018. С. 61-64.
- Огурцова Е. Ю. Цифровой сторителлинг как инновационный метод противопожарной пропаганды и обучения мерам пожарной безопасности // Пожарная и аварийная безопасность: сборник материалов XII международной научно-практической конференции, посвященной году гражданской обороны. Иваново, 2017. С. 851-853.
- Огурцова Е. Ю., Журавлев И. Д. Использование цифрового сторителлинга в инклюзивном образовании // Проблемы и перспективы инклюзивного образования в Ивановской области: материалы II научной конференции. Шуя, 2016. С. 261-264.
- Огурцова Е. Ю., Журавлев И. Д. Использование цифрового сторителлинга в профессиональной деятельности педагога // Ученые записки ИУО РАО. 2017. №1 (61). С. 111-113.

- Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Использование проектного метода на занятиях по образовательной робототехнике // Состояние и перспективы развития ИТ-образования: сборник докладов и научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2019а. С. 277-283.
- Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. О занятиях по робототехнике для детей с ограниченными возможностями здоровья // Комплексная безопасность и реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: материалы III научной (национальной) конференции. Шуя, 2017. С. 298-301.
- Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Об опыте проведения занятий по образовательной робототехнике с младшими школьниками // Состояние и перспективы развития ИТ-образования: сборник докладов и научных статей Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2019б. С. 89-95.
- Огурцова Е. Ю., Фадеев Р. Н. Особенности методики проведения занятий по образовательной робототехнике с младшими школьниками // Учебный эксперимент в образовании. 2019с. № 1 (89). С. 78-84.
- Украинец А. В. Сторителлинг как метод развития креативного мышления у детей дошкольного возраста // Проблемы образования в условиях инновационного развития. 2020. № 1. С. 149-154.
- Федорова С. В., Барчева А. А. Использование техники сторителлинг в работе с детьми дошкольного возраста // Молодой учёный. 2017. № 16. С. 515-518.

## References

- Guzenkov S. Storytelling algorithms. How to create stories and use them in texts and presentations. Moscow, 2015. 60 p. (In Russ).
- Nazarova O. S. Digital storytelling as a modern educational practice. *Gumanitarnaya informatika = Humanitarian Informatics*. 2018. no. 15. pp. 15-28. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu. Using the project method in the classroom for educational robotics with younger students. *Научный поиск = Scientific search*. 2019. no. 3.1. pp. 68-70. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu. Educational and methodological tasks as a means of developing professional skills for future teachers in using Web 2.0 services. In: Modern technologies in science and education: a collection of proceedings of the international scientific and technical forum. Ryazan, 2018. pp. 61-64. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu. Digital storytelling as an innovative method of fire prevention propaganda and training in fire safety measures. In: Fire and emergency safety: collection of materials of the XII international scientific and practical conference dedicated to the year of civil defense. Ivanovo, 2017. pp. 851-853. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu., Zhuravlev I. D. The use of digital storytelling in inclusive education. In: Problems and prospects of inclusive education in the Ivanovo region: materials of the II scientific conference. Shuya, 2016. pp. 261-264. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu., Zhuravlev I. D. The use of digital storytelling in the professional activities of a teacher. *Uchenye zapiski IUO RAO = Uchenye zapiski IUO RAO*. 2017. no. 1 (61). pp. 111-113. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu., Fadeev R. N. The use of the project method in the classroom in educational robotics. In: The state and prospects for the development of IT education: a collection of reports and scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Cheboksary, 2019а. pp. 277-283. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu., Fadeev R. N. On robotics classes for children with disabilities. In: Comprehensive safety and rehabilitation of children with disabilities in inclusive education: materials of the III scientific (national) conference. Shuya, 2017. pp. 298-301. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu., Fadeev R. N. On the experience of conducting classes in educational robotics with younger schoolchildren. In: State and prospects for the development of IT education: a collection of reports and scientific articles of the All-Russian Scientific and Practical Conference. Cheboksary, 2019b. pp. 89-95. (In Russ).
- Ogurtsova E. Yu., Fadeev R. N. Features of the methodology for conducting classes in educational robotics with younger students. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii = Educational experiment in education*. 2019с. no. 1 (89). pp. 78-84. (In Russ).
- Ukrainianets A. V. Storytelling as a method of developing creative thinking in preschool children. *Problemy obrazovaniya v usloviyah innovacionnogo razvitiya = Problems of Education in the Conditions of Innovative Development*. 2020. no. 1. pp. 149-154. (In Russ).
- Fedorova S. V., Barcheva A. A. The use of storytelling techniques in work with preschool children. *Molodoy uchyonyj = Young scientist*. 2017. no. 16. pp. 515-518. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 17.11.2021; одобрена после рецензирования 17.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 17.11.2021; approved after reviewing 17.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 27–32.

Scientific search: personality, education, culture. 2021. no. 4. pp. 27–32.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 37.025

ББК 74.268.19=411.2

<https://doi.org/10.54348/2021.4.4>

### Лингвистическая сказка как средство обучения орфографии

Анастасия Сергеевна Чистякова<sup>1</sup>, Ирина Алексеевна Сотова<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

<sup>1</sup> l.dictum-factum.l@yandex.ru, ORCID iD: 0000-0002-8318-5674

<sup>2</sup> irina\_sota@mail.ru, ORCID iD: 0000-0001-5898-3765

**Аннотация.** В статье обсуждаются возможности использования лингвистической сказки как средства обучения орфографии. Лингвистическая сказка определяется авторами как краткий занимательный событийный текст, создающий образное представление о том или ином лингвистическом понятии, явлении, факте языка или речи. В лингвистической сказке абстрактные понятия и термины персонифицируются, принимают форму сказочных образов, в которых становятся более доступными для учащихся. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, наблюдение за педагогическим процессом в школе, разработка и апробация заданий. По цели использования можно выделить несколько типов предметных сказок. Информационные сказки создаются для ознакомления учащихся с законами языка, такие сказки содержат новые понятия и факты. Сказки-игры предполагают активное участие школьников в сюжетном действии сказки. Сказки-проблемы, представляющие собой лингвистические задачи, используются для активизации мыслительной деятельности учащихся. Сказки-упражнения способствуют формированию определенных умений и навыков учащихся. В статье приведены примеры авторских лингвистических сказок А. С. Чистяковой на орфографические темы и задания к ним. Перспективы исследования заключаются в разработке методики использования лингвистических сказок как средства обучения орфографии на уроках русского языка и внеурочной деятельности учащихся 5–6 классов средней школы.

**Ключевые слова:** лингвистическая сказка, обучение орфографии, русский язык.

**Для цитирования:** Чистякова А. С., Сотова И. А. Лингвистическая сказка как средство обучения орфографии // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 27–32. <https://doi.org/10.54348/2021.4.4>

Original article

### Linguistic fairy tale as a means of teaching spelling

Anastasia S. Chistyakova<sup>1</sup>, Irina A. Sotova<sup>2</sup>

<sup>1, 2</sup> Ivanovo State University, Ivanovo, Russia

<sup>1</sup> l.dictum-factum.l@yandex.ru, ORCID iD: 0000-0002-8318-5674

<sup>2</sup> irina\_sota@mail.ru, ORCID iD: 0000-0001-5898-3765

**Abstract.** The article discusses the possibilities of using a linguistic fairy tale for teaching spelling. A linguistic fairy tale as a short entertaining event text that creates a figurative representation of a particular linguistic concept, phenomenon, fact of language or speech is defined by the authors. In a linguistic fairy tale, abstract concepts and terms are personified, take the forms of fairy-tale images, in which they become more available to students. The analysis of scientific literature, observation of the pedagogical process at school, development and approbation of tasks are the main research methods. According to the purpose of use, several types of subject fairy tales can be distinguished. Informational fairy tales are created to familiarize students with the laws of language, such fairy tales contain new concepts and

facts. Fairy tales-games involve the active participation of schoolchildren in the plot action of the fairy tale. Problematic fairy tales are linguistic tasks that contribute to the activation of students' mental activity. Fairy tales-exercises contribute to the formation of certain skills and abilities of students. The article contains examples of author's linguistic fairy tales by Anastasia S. Chistyakova on spelling topics and tasks for them. The prospects of the research are to develop a methodology for using linguistic fairy tales as a means of teaching spelling in Russian language lessons and extracurricular activities in grades 5-6 of secondary school.

**Keywords:** linguistic fairy tale, teaching spelling, Russian language.

**For citation:** Chistyakova A. S., Sotova I. A. Linguistic fairy tale as a means of teaching spelling. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2021. no. 4. pp. 27–32. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.4>

**Актуальность.** Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования ориентирован на развитие личности учащегося в учебном процессе путем достижения метапредметных, предметных и личностных результатов обучения, что невозможно без живого интереса учеников к предмету, ведь именно эта познавательная потребность является залогом успешного обучения. В условиях смешанного и дистанционного обучения современный учитель вынужден изыскивать средства и способы занимательной подачи материала, которые учитывали бы возрастные и психологические особенности учащихся, уровень их знаний и способствовали наилучшему закреплению материала. Развитию и поддержанию познавательного интереса на протяжении всего процесса обучения, безусловно, будет способствовать работа с лингвистической сказкой.

Значение сказки как средства интеллектуально-речевого развития раскрывает В. А. Сухомлинский: «Почему сказка развивает речь и мышление сильнее любого другого средства? Потому, что сказочные образы ярко эмоционально окрашены. Слово сказки живет в детском сознании. Сердце замирает у ребенка, когда он слушает или произносит слова, создающие фантастическую картину. Я не представляю обучения в школе не только без слушания, но и без создания сказки» [Сухомлинский, 1974, с. 11].

Т.А. Ладыженская определяет лингвистическую сказку как «речевой жанр, представляющий «своеобразный «симбиоз» поэзии и науки, эмоционального и рационального, созданный с целью воспитывающего обучения» [Ладыженская, 1992, с. 66]. В. В. Волина в книге «Русский язык. Учимся играя» называет предметные сказки грамматическими сказками [Волина, 1995, с. 50], а Л. Е. Тумина в книге «Кружок “Сочини сказку”» – лингвистическими сказками [Тумина, 1995, с. 20]. З. С. Смелкова использует термин «лингвистическая миниатюра» и характеризует как «краткий занимательный рассказ, создающий образное представление о том или ином лингвистическом понятии, явлении, факте языка

или речи» [Смелкова, 1999, с. 17]. Указывается З. С. Смелковой и перечень требований, которым должна соответствовать лингвистическая миниатюра: научная состоятельность, завершенность и целостность текста [Смелкова, 1999].

Современными исследователями под лингвистической сказкой понимается «особый дидактический рассказ, в котором используется сказочная фабула или бытовая ситуация для общения о языковых фактах, правилах, законах и закономерностях языка и речи», «занимательный короткий рассказ сказочного характера, главные герои которого олицетворяют определенные лингвистические понятия, а в характерах, поступках действующих лиц наглядно проявляются отличительные признаки этого языкового явления» [Бурцева, 2020, с. 193], «одна из форм популярного изложения сведений о языке», с помощью которой «можно обучать и проверять знания по различным разделам науки» [Бурцева, 2020, с. 195]. Нами не разделяется такой подход к определению понятия, когда один повествовательный жанр (сказка) определяется через другой (рассказ). В то же время в приведенных определениях отмечены значимые признаки лингвистической сказки: сказочная фабула, олицетворение лингвистических понятий, акцентирование их отличительных признаков.

На наш взгляд, лингвистическая сказка представляет собой краткий занимательный событийный текст, создающий образное представление о том или ином лингвистическом понятии, явлении, факте языка или речи. Лингвистическая сказка является разновидностью предметной сказки и используется как средство обучения, позволяющее преподнести материал в яркой, образной и доступной для учащихся форме. Отличительная черта лингвистических сказок заключается в том, что абстрактные понятия и термины в ней персонифицируются и принимают формы сказочных образов, в которых становятся более доступными для восприятия.

Лингвистическая сказка наиболее ярко раскрывает свой потенциал при обучении младших

школьников, однако ее использование позволяет добиваться не менее высоких результатов и при работе с учащимися средних классов. Лингвистическая сказка вызывает эмоциональный отклик у учащихся, способствует повышению увлеченности учебной деятельностью и, как следствие, успешному усвоению материала. Учащимся намного проще систематизировать знакомые понятия, если они представлены в виде ярких, запоминающихся образов.

В нашем исследовании лингвистическая сказка рассматривается как средство обучения орфографии учащихся 5-6 класса. Гипотеза исследования: использование лингвистических сказок в учебном процессе будет способствовать повышению интереса учащихся шестого класса средней школы к изучаемому материалу и его усвоению.

Цель настоящей статьи - показать возможности использования лингвистических сказок в учебном процессе для обучения орфографии учащихся 5-6 классов средней школы и предложить вниманию учителя авторские лингвистические сказки.

**Методы и организация исследования.** Основными методами исследования являются анализ научной литературы, наблюдение за педагогическим процессом в школе, разработка и апробация заданий.

**Анализ результатов исследования.** Лингвистические сказки в соответствии с основными разделами языкознания подразделяются на сказки орфографические, грамматические и лексические. По цели использования этот тип предметных сказок подразделяется на сказки информационные, которые создаются для знакомства учащихся с законами языка, содержат новые понятия и факты; сказки-игры, предполагающие активное участие школьников в сюжетном действии сказки; сказки-проблемы, представляющие собой лингвистические задачи, которые способствуют активизации мыслительной деятельности учащихся, позволяющей им делать самостоятельные наблюдения выводы о фактах родного языка; сказки-упражнения, целью которых является формирование определенных умений и навыков учащихся.

*Критерии отбора лингвистической сказки* определяются общедидактическими принципами обучения (доступность, учет возрастных особенностей учащихся, научность, наглядность, преемственность и перспективность) и содержанием обучения (соответствие образовательной цели).

Лингвистическая сказка должна учитывать возраст, психологические особенности учащихся и возможный жизненный опыт. В ряде случа-

ев важно учитывать и культурный контекст (принцип доступности, принцип учета возрастных особенностей учащихся).

Необходимо обратить особое внимание на лингвистический материал, сведения о лингвистических понятиях, которые составляют основу сюжета (принцип научности).

Лингвистические сказки должны представлять изучаемое явление в образной форме и сопровождаться иллюстрациями (принцип наглядности).

Композиция и сюжет должны соответствовать образовательной цели (принцип соответствия образовательной цели).

Лингвистические сказки, если речь не идет о тематическом кружке, не должны быть оторваны от учебного процесса, соответствовать времени, выделенному на изучение конкретной темы, и составлены таким образом, чтобы содержать элементы связи с ранее изученным материалом, легко интегрироваться в урок и гармонично дополнять материал, данный учителем (принцип преемственности и перспективности).

Лингвистические сказки с наибольшей эффективностью используются на обобщающих уроках и во внеурочной деятельности по предмету.

Лингвистическая сказка, написанная учителем, может сопровождаться рядом заданий, которые помогут учащимся лучше закрепить материал. Это могут быть вопросы репродуктивного типа, которые дадут учащимся возможность повторить материал и проверить, насколько хорошо они его усвоили. По мнению Е. Н. Шеменевой, учитель может предложить учащимся сравнить содержание лингвистической сказки и правило из соответствующего раздела учебника. При этом для работы со сказками определенной тематики учитель может задействовать словари.

Возможны также различные формы творческих заданий. Например, учитель может предложить учащимся самостоятельно дописать лингвистическую сказку с открытым финалом или создать собственную, индивидуально или в группе. Создание сказки самими учащимися позволяет им не только усвоить и обобщить изучаемый теоретический материал, но способствует развитию воображения учащихся, совершенствованию письменной речи. Происходит обогащение речи за счет увеличения объема изобразительно-выразительных средств в речи подростков.

Приведем примеры лингвистических сказок на орфографические темы и задания к ним.

*Лингвистическая сказка на тему: «Буквы О и А в корнях Кас/Кос»<sup>1</sup>.* В одной из канцелярий

королевства Речь трудились братья – чиновники - суффиксы Кас и Кос. Хотя и были они очень похожи внешне, характеры их очень различались.

Трудолюбивый Кас никогда не отлынивал от работы и все свои обязанности выполнял добросовестно и в срок. Какого дела не касалось – всё получается! Может быть, и хотелось ему иной раз отложить дела и передохнуть, но бдительно следил за выполнением работы его друг и начальник – суффикс А, с которым Кас трудился в одном кабинете.

Не слишком любил работать Кос, а вот поговорить очень даже. Настолько, что не стеснялся делать это на рабочем месте. Среди его друзей числились такие разные слова, как *Коснуться, Прикосновение, Неприкосновенный и другие.*

Так братья и жили. Один дружил с трудолюбивым и честным суффиксом А, другой же проводил всё время с приятелями.

Кто же из них правильно выбрал друга?

*Задания.*

1. Внимательно прочтите сказку. Опираясь на сведения, данные в ней, сформулируйте правило «Буквы О и А в корнях Кас/Кос».

2. Используя сведения из сказки и правило, которое вы составили в задании 1, выведите алгоритм обнаружения «Буквы О и А в корнях Кас/Кос».

3. Попробуйте представить, как прошла бы встреча друзей Кас и Кос после завершения истории. Кто и как повёл бы себя? Запишите Вашу версию развития событий.

*Неоконченная лингвистическая сказка и задания к ней.* Продолжите сказку и помогите братьям Е и И решить их спор:

В небольшом отдаленном городке королевства Речь жили два брата – Е и И. Была у них давняя мечта прославить своей ученостью родной городок, но где же найти наставников в родном захолустье? Но повезло и им. На постоялом дворе их городка «Веселый суффикс» принимали гостей – известных своей ученостью корней из столичного университета. Бросились братья на постоялый двор, стали упрашивать корней взять их в ученики. Корни и согласны помочь, но вот беда, каждый может только одного брата принять на обучение. Рассорились братья, едва не дошло до драки, но вмешался известный своей житейской мудростью владелец постоялого двора – суффикс А, брат – близнец знакомого нам трудолюбивого чиновника, и сказал он братьям....

*Задания к неоконченному тексту.*

1. Обратите внимание на слово «захолустье». К какому функциональному стилю Вы бы его

отнесли? Определите значение слова с помощью словаря и выпишите не менее четырех синонимов.

2. Что вы понимаете под «житейской мудростью» владельца постоялого двора? И чем она, на Ваш взгляд, отличается от учёности мудрых корней? Определите значение словосочетания и подберите подходящие синонимы.

3. Составьте план имеющейся части лингвистической сказки и добавьте в него собственные пункты.

В лингвистической сказке могут использоваться разные виды вопросов по характеру и степени сложности: репродуктивные, поисковые и проблемные.

Проблемные вопросы, как наиболее сложные, рекомендуется располагать после вопросов репродуктивного и поискового типа для обеспечения постепенного повышения уровня сложности задания и обеспечения более низкого порога вхождения учащихся в работу.

*Фестиваль Семи Ремёсел.* Каждый год в разных городах королевства Речь проходил Фестиваль Семи ремесел. На сей раз эта честь выпала городу прилагательных. Признанные мастера, подмастерья и даже младшие ученики могли принять в нём участие. Победителям гарантировалось сотрудничество с королевским двором. Чтобы отбор был максимально честным, в качестве судей были приглашены королевские чиновники – суффиксы по имени АН, ЯН и ИН. В помощь им решено было направить представителей городского совета – суффиксов ОНН и ЕНН.

Молодые чиновники ИН, ЯН и АН поражались ремесленным чудесам богатого города и наперебой выкрикивали имена своих фаворитов, не зная за кого отдать свой голос:

– Серебряный! Глиняный! – ЯН с искренним восторгом рассматривал узоры на изящной посуде.

– Кожаный! – воскликнул АН, рассматривая стенд оружейника, и тут же обернулся, привлеченный запахом свежайших караваев пекаря. – Ржаной!

– Звериный! Утиный! – ИН придиричиво рассматривал трофеи молодых охотников. Один из них смущенно предложил ему отведать дикого мёда. – Пчелиный! – добавил довольный чиновник.

Кандидатов оказалось достаточно много. Чтобы не возникло путаницы, чиновники выдавали каждому претенденту небольшой свиток со своей именной печатью.

Исключение составляли только старые мастера – Стекланный, Оловянный и Деревянный, которые держались в стороне и негромко обсу-

ждали результаты отбора. Чтобы доказать своё мастерство, им не требовались печати королевских чиновников.

ОНН и ЕНН оказались избирательнее столичных гостей. Члены городского совета чинно шествовали вдоль рядов, где расположились признанные мастера. Они не готовы были так просто раздавать свои оттиски. Подобной чести удостоивались только знакомые им мастера из хороших семей или представители видных гильдий, наставники которых (исключительно имена существительные) были награждены королевским орденом «Н».

– Традиционный! – ОНН с улыбкой рассматривал изящный гобелен. – Как поживает Ваша матушка Традиция? Определенно, это ваш семейный дар!

– Соломенный! – ЕНН задумчиво осматривал конструкцию крыши. – Не знаю, мой друг, что скажут остальные судьи, но мне нравится Ваша идея.

Этот разговор слушал исключительный юноша по имени Ветреный. Любителя странствий и приключений не интересовало семейное ремесло, и семья отказалась от него, но он приехал на фестиваль, чтобы поддержать младшего брата. Его молчаливый и вдумчивый брат по имени Безветренный стал прекрасным ремесленником и мог претендовать на победу.

Вечерело. Судьи оглашали имена победителей фестиваля.

– Ценный! Полотняный! – радостно скандировали менее удачливые ученики, радуясь за товарищей.

Все были убеждены, что фестиваль в этом году прошел прекрасно.

#### Вопросы

1. Как назывался фестиваль? Слова какой части речи участвовали в нем?

2. Как звали судей, приглашенных на фестиваль и членов городского совета? Словами какой части речи они были?

3. Каким принципом руководствовались в отборе финалистов ИН, АН и ЯН? ОНН и ЕНН?

4. Сколько частей речи упоминается в сказке? Перечислите их.

5. Как звали брата юноши по имени Безветренный? Почему он упоминается в сказке в сравнении с братом?

6. Подумайте, какие ещё имена прилагательные могли стать фаворитами ИН, АН и ЯН? Каким из семи ремёсел могли бы относиться выбранные Вами прилагательные?

7. Зачем упомянуты в сказке старые мастера? Как их звали?

8. Подумайте, всех ли финалистов судьи выбрали правильно?

Работа с лингвистическими сказками на уроках показала, что школьники охотно отвечают на вопросы, выполняют задания и лучше запоминают орфографический материал, преподнесенный в форме сказки.

**Выводы.** Использование лингвистических сказок в качестве средства обучения орфографии на уроках русского языка и во внеурочной деятельности позволяет сделать учебный процесс более увлекательным, мотивировать учащихся к усвоению орфографических правил, создать необходимую базу знаний для формирования относительной орфографической грамотности и оперативного применения усвоенной информации на практике.

Перспективы исследования мы усматриваем в разработке методики использования лингвистической сказки в качестве средства обучения орфографии на уроках русского языка и во внеурочной деятельности в 5-6 классах средней школы.

### Примечания

<sup>1</sup> Приводятся авторские лингвистические сказки А. С. Чистяковой

### Список источников

Бурцева Т. А., Вахрушева Т. С. Лингвистические сказки как средство повышения качества обучения русскому языку // Фундаментальная и прикладная наука: новые вызовы и прорывы: сборник статей Международной научно-практической конференции. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2020. С. 192-195.

Волина В. В. Веселая грамматика. Москва : Знание, 1995. 336 с.

Грибанская Е. Э., Новикова Л. И. Лингвистические сказки и рассказы. Брянск : Курсив, 2012. 206 с.

Карасева Д. С. Лингвистическая сказка на уроке фонетики // Актуальные вопросы обучения русскому (родному) языку. Межрегиональная конференция. Отв. редактор: О.А. Скрябина. 2015. С. 285-288.

Ладыженская Т. А. Речевые секреты. Москва : Просвещение, 1992. 264 с.

Смелкова З. С. Как работать с лингвистической миниатюрой // Русский язык в школе. 1999. № 2. С. 17-22.

Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. 5-е изд. Киев : Радянська школа. 1974. 287 с.

Тумина Л. Е. Сказка на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1995. № 2. С. 20-25.

Шеменева Е. Н. Обучение студентов-филологов жанру лингвистической сказки. Автореф. дисс. ... канд. пед. наук : Москва, Моск. пед. гос. ун-т, 2001. 16 с.

### References

- Burtseva T. A., Vakhrusheva T. S. Lingvisticheskie skazki kak sredstvo povysheniya kachestva obucheniya russkomu yazyku. In: Fundamental and applied science: new challenges and breakthroughs: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Petrozavodsk : International Center for Scientific Partnership "New Science", 2020. pp. 192-195. (In Russ).
- Volina V. V. Fun grammar. Moscow: Knowledge, 1995. 336 p. (In Russ).
- Gribanskaya E. E., Novikova L. I. Lingvisticheskie skazki i rasskazy. Bryansk : Kursiv, 2012. 206 p. (In Russ).
- Karaseva D. S. Linguistic fairy tale at the lesson of phonetics. In: Topical issues of teaching the Russian (native) language. Interregional conference. Responsible editor: O.A. Scriabin. 2015. pp. 285-288. (In Russ).
- Ladyzhenskaya T.A. Rechevye sekrety. Moscow: Prosveshchenie, 1992. 264 p. (In Russ).
- Smelkova Z. S. How to work with a linguistic miniature. *Russkij yazyk v shkole = Russian language at school*. 1999. no. 2. pp. 17-22. (In Russ).
- Sukhomlinskii V. A. Serdtseotdayudetyam. 5-e izd. Kiev: Radyans'kashkola. 1974. 287 p. (In Russ).
- Tumina L. E. Skazkanaurokakhrusskogoyazyka. *Russkij yazyk v shkole = Russian language at school*. 1995. no 2. pp. 20-25. (In Russ).
- Shemeneva E. N. Teaching students-philologists the genre of a linguistic fairy tale. Autoreferat of the candidate of pedagogical sciences thesis : Moscow, Moscow pedagogical state university, 2001. 16 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 08.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 08.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 796.325

ББК 75.569

<https://doi.org/10.54348/2021.4.5>

**Развитие физических способностей волейболисток на этапе начальной подготовки**

**Михаил Юрьевич Богданов<sup>1</sup>, Мария Александровна Любавина<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

<sup>1</sup> bobkotdok@mail.ru, ORCID 0000-0002-9780-494X

<sup>2</sup> mar.lyubavina.00@mail.ru, ORCID 0000-0002-6648-9588

**Аннотация.** Игра волейбол является популярным командным видом спорта. На каждом этапе подготовки, согласно Федеральному государственному стандарту по виду спорта «волейбол», решаются свои конкретные задачи. На этапе начальной подготовки основными задачами являются привлечение и привитие интереса к данному виду спорта, а также развитие общих физических способностей юных волейболистов, и решение данных задач является актуальным вопросом в настоящее время. В исследовании приняли участие две группы, контрольная и экспериментальная. В своем исследовании мы постарались решить данные задачи с помощью привлечения игроков волейбольного клуба «Держава». Также были подобраны тесты, показывающие уровень общей физической подготовленности, юных волейболисток. Настоящее исследование было построено таким образом, чтобы в тренировочном процессе юных волейболисток, решить сразу несколько задач: это привитие интереса к занятиям, повысить уровень общей физической подготовки, и решение вопроса воспитательных задач. Упражнения для общей физической подготовки подбирались таким образом, чтобы их можно было выполнять в парах, игроки из ВК «Держава», помогали и выполняли эти упражнения вместе с юными волейболистками, а также личным примером помогали в освоении технических приемов. Разнообразие содержания общей физической подготовки упражнениями выполняемыми в парах и привлечение к совместным занятиям волейболисток ВК «Держава» позволило сделать более качественным тренировочный процесс юных волейболисток, что в свою очередь принесло положительные результаты в физической подготовке на начальном этапе, что подтверждено методами математической статистики.

**Ключевые слова:** волейбол, этап начальной подготовки, общая физическая подготовка, спорт.

**Для цитирования:** Богданов М. Ю., Любавина М. А. Развитие физических способностей волейболисток на этапе начальной подготовки // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 33–38. <https://doi.org/10.54348/2021.4.5>

Original article

**The development of the physical abilities of volleyball players at the stage of initial training**

**Mikhail Yu. Bogdanov<sup>1</sup>, Maria A. Lyubavina<sup>2</sup>**

<sup>1,2</sup> Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

<sup>1</sup> bobkotdok@mail.ru, ORCID 0000-0002-9780-494X

<sup>2</sup> mar.lyubavina.00@mail.ru, ORCID 0000-0002-6648-9588

**Abstract.** Volleyball is a popular team sport. At each stage of training, according to the Federal State Standard for the sport of “volleyball”, specific tasks are solved. At the stage of initial training, the

main tasks are to attract and instill interest in this sport, as well as the development of the general physical abilities of young volleyball players, and the solution of these problems is a topical issue at the present time. The study involved two groups, control and experimental. In our study, we tried to solve these problems by attracting players from the "Derzhava" volleyball club. Also, tests were selected showing the level of general physical fitness of young volleyball players. This study was designed in such a way that in the training process of young volleyball players, to solve several problems at once: it is to instill interest in classes, increase the level of general physical fitness, and solve the issue of educational tasks. Exercises for general physical training were selected in such a way that they could be performed in pairs, the players from the volleyball club "Derzhava" helped and performed these exercises together with young volleyball players, and also helped in mastering techniques by personal example. The diversity of the content of general physical training by exercises performed in pairs and the involvement of volleyball players of the "Derzhava" volleyball team in joint exercises made it possible to improve the quality of the training process of young volleyball players, which in turn brought positive results in physical training at the initial stage, which is confirmed by the methods of mathematical statistics.

**Keywords:** volleyball, stage of initial training, general physical training, sports.

**For citation:** Bogdanov M. Yu., Lyubavina M. A. The development of the physical abilities of volleyball players at the stage of initial training. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2021. no. 4. pp. 33–38. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.5>

**Актуальность.** В настоящее время игра волейбол является, не только популярным и зрелищным видом спорта, но и эффективным средством развития физических способностей человека. Большинство двигательных действий в волейболе носят естественный характер, базирующийся на беге, прыжках, метаниях [Волейбол..., 2003].

В этой связи становится вопрос о привлечении и заинтересованности молодого поколения не только к физкультурным занятиям, но и занятиям конкретного вида спорта, в нашем случае - волейболом.

Для того, чтобы вызвать наибольший интерес к занятиям данным видом спорта, на этапе начальной подготовки, необходимо не только содержательно проводить занятия, но и рационально использовать методы и средства воспитательной работы [Железняк, 2002; Федеральный стандарт..., 2014].

Воспитательное воздействие должно органично входит в тренеровочно-соревновательную деятельность и жизнь спортивной школы [Волейбол..., 2003].

В основе нашего исследования, мы рассматривали педагогический эффект, связанный с изменением условий тренировочных занятий, акцентируя внимание на воспитательных аспектах, тем самым предполагая развить устойчивую потребность в занятиях данным видом спорта [Федеральный стандарт..., 2014].

Воспитательная работа в ДЮСШ в настоящее время ведется слабо, некоторые ее компоненты перешли в дистанционный формат, что на наш взгляд не всегда дает положительный эффект.

**Организация исследования и проведение занятий.** В основном формирующем педагогическом эксперименте участвовало 30 спортсменок. Были сформированы две группы, одна контрольная 15 волейболисток и одна экспериментальная так же из 15 волейболисток. И одна и другая группы занимались на этапе начальной подготовки по программе волейбол.

В экспериментальной группе мы старались подбирать общеразвивающие упражнения таким образом, чтобы их выполнение носило парный или групповой характер, для создания доверительных отношений между занимающимися и коллективной, сплоченной работы [Железняк, 2002; Беляев, 2007].

Помимо общеразвивающих упражнений, также в парах старались подбирать упражнения связанные с развитие физических способностей.

Необходимо акцентировать внимание, что к тренировочным занятиям, мы постарались максимально подключить игроков Волейбольного клуба «Держава». Игроки по возможности, в период отсутствия соревнований и выездов, систематически приходили на тренировочные занятия, где вместе с детьми выполняли упражнения, подсказывали, играли вместе с ними.

Присутствие на занятиях игроков из ВК «Держава», носило и воспитательный характер, так как юные волейболистки могли общаться с игроками более высокого уровня, которые помогали им в освоении технических приемов и поддерживали в тренировочном процессе. Также по мере возможности мы старались, чтобы юные волейболистки посещали домашние игры ВК «Держава» в качестве болельщиков, чтобы

почувствовать непосредственную атмосферу спортивной среды волейбола.

Основной упор нашего исследования строился на том, что волейболистки ВК «Держава», работали вместе с юными волейболистками и подавали им пример, наглядно показывая точность выполнения упражнений общей направленности, специальных упражнений и технических приемов, а также оказывая помощь при обучении.

Все перечисленное, отличало занятия экспериментальной группы, от занятий контрольной группы, где тренировочный процесс проходил по традиционной системе.

В исследовании приняли участие две группы, контрольная и экспериментальная. Перед началом исследования были подобраны тесты, показывающие уровень общей физической подготовленности, юных волейболисток [Лях, 2006; Лях, 2021]. Также была проведена беседа с тренерским составом, работающим с группами начальной подготовки, а также с тренерским составом волейбольного клуба «Держава», для того чтобы определить совместные действия, и возможность проведения нашего исследования.

Урегулировав все организационные вопросы, мы в начале исследования, провели тестирование для изучения общей физической подготовки юных волейболисток. Стараясь исполь-

зовать самые приемлемые для данного возраста задания, которые на наш взгляд являются наиболее информативными, мы не стали опираться на показатели контрольных нормативов, предусмотренных ОДЮСШ. Мы старались подобрать самые приемлемые задания, которые, на наш взгляд, более точно и корректно дают представление о физической подготовленности волейболисток, и непосредственно соответствуют данному возрастному периоду [Железняк, 2014; Железняк, 2005; Гарипов, Клещев, Фомин, 2009].

**Анализ результатов проведенного исследования.** Проведя тестирование в начале нашего исследования, мы получили данные, которые представлены в таблице 1.

Полученные результаты в начале нашего исследования позволяют говорить о том, что на начало эксперимента уровень общей физической подготовленности волейболисток экспериментальной и контрольной группы, был примерно одинаковым, так как достоверность различий, полученных результатов между экспериментальной и контрольной группы не была подтверждена математически. Данное положение позволяет говорить, о том, что на начало нашего исследования экспериментальная группа не отличается уровнем физической подготовленности от контрольной группы.

**Таблица 1.** Результаты тестирования физических способностей волейболисток на начало исследования

**Table 1.** The results of testing the physical abilities of volleyball players at the beginning of the study

№ п/п	Тесты	Группы		t	P
		Экспериментальная	Контрольная		
		M±m	M±m		
1.	Челночный бег 3x10 (с)	10,34±0,22	10,32±0,22	0,32	>0,05
2.	Бег 30 м. с высоко-го старта	6,69±0,06	6,74±0,04	0,66	>0,05
3.	Прыжок в длину с места	137±0,95	137,6±0,82	0,52	>0,05
4.	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамейке (см).	3,66±0,38	4±0,27	0,7	>0,05
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	7,6±0,33	7,8±0,31	0,43	>0,05

В течение тренировочного года занятия и контролировали согласно утвержденному расписанию ОДЮСШ, три раза в неделю по 90 минут. На тренировочных занятиях юные спортсменки осваивали материал в соответствии с рабочей программой и Федеральным стандартом по виду спорта «Волейбол».

Отличие тренировочного процесса экспериментальной группы было описано выше. В течение тренировочных занятий волейболистки занимались согласно программе, с дополнением более разнообразного спектра упражнений, направленных на общую физическую подготовку, и с участием спортсменок волейбольного клуба «Держава».

По окончании эксперимента мы провели повторное тестирование общей физической

контрольной и экспериментальной группы.

По полученным данным, представленным в таблице 2, мы видим, что результаты среднего значения по каждому тесту улучшились, хоть и не со значительными изменениями. Определив прирост результатов по формуле:

$\% = (B - A) / A * 100$  A = Исходное значение B = Конечное значение.

Мы получили следующие результаты.

По полученным данным, представленным в таблице 2, мы видим, что наибольший прирост в процентах в экспериментальной группе был показан в тестах на силу 29,73%, гибкость 118,3% и быстроту – 12,7% процента. В контрольной группе наибольший прирост также произошел в тестах на силу 15,38%, гибкость 68,25% и быстроту – 11,42% процента.

**Таблица 2.** Прирост результатов юных волейболисток  
**Table 2.** Increase in the results of young volleyball players

№ п/п	Тесты	Группы				Экспериментальная tΔ 1-2, %	Контрольная Δ 1-2, %
		Экспериментальная		Контрольная			
		1	2	1	2		
1.	Челночный бег 3x10 (с)	10,34±0,22	9,6±0,19	10,32±0,22	9,78±0,18	7,1	5,23
2.	Бег 30 м. с высокого старта	6,69±0,06	5,84±0,04	6,74±0,04	5,97±0,03	12,7	11,42
3.	Прыжок в длину с места	137±0,95	151,6±1,05	137,6±0,82	146,3±1,41	10,65	6,32
4.	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамейке (см).	3,66±0,38	7,99±0,39	4±0,27	6,73±0,26	118,3	68,25
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	7,6±0,33	9,86±0,21	7,8±0,31	9±0,27	29,73	15,38

В остальных тестах, как в контрольной, так и в экспериментальной группе прирост произошел, но имел менее выраженные значения.

Из полученных данных, мы делаем заключение, что и в контрольной и в экспериментальной группах, у юных волейболисток прирост результатов общей физической подготовки положителен, что свидетельствует о педагогической целесообразности построения тренировочного процесса, и соответствии средств и методов применяемых тренером для данной воз-

растной группы.

Также мы определили достоверность результатов на момент окончания эксперимента между контрольной и экспериментальной группой, данные представлены в таблице 3.

При сравнении результатов тестирования контрольной и экспериментальной группы, определялся критерий Стьюдента и полученное значение сравнивалось с табличным: для выборки из 15 человек при t=2,13 достоверность больше 0,05 (то есть 95 %).

**Таблица 3.** Результаты тестирования физических способностей волейболисток на момент окончания исследования

**Table 3.** The results of testing the physical abilities of volleyball players at the time of the end of the study

№ п/п	Тесты	Группы		t	P
		Экспериментальная	Контрольная		
		M±m	M±m		
1.	Челночный бег 3x10 (с)	9,6±0,19	9,78±0,18	2,7	<0,05
2.	Бег 30 м. с высоко-го старта	5,84±0,04	5,97±0,03	2,39	<0,05
3.	Прыжок в длину с места	151,6±1,05	146,3±1,41	3,01	<0,05
4.	Наклон вперед из положения стоя на гимнастической скамейке (см).	7,99±0,39	6,73±0,26	2,51	<0,05
5	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	9,86±0,21	9±0,27	2,47	<0,05

По результатам полученных данных можно сделать следующие **выводы:** результаты в челночном беге 3x10м, улучшились в экспериментальной и в контрольной группе, улучшение результатов экспериментальной группы по отношению контрольной имеет достоверные различия; в беге на 30 метров, в прыжке в длину с места, наклоне вперед из положения стоя на гимнастической скамейке, и в упражнении «сгибание и разгибание рук в упоре лежа», также показаны достоверные различия, что является подтверждением успешности наших введений в тренировочный процесс юных волейболисток.

Помимо полученных данных, мы проводили беседы с юными волейболистками, и старались выяснить, насколько им было интересно заниматься вместе с волейболистками волейбольного клуба «Держава».

В ходе бесед становилось понятно, что тренировочные занятия совместно со спортсменками ВК «Держава», юным волейболисткам очень понравились, так как они многие задания выполняли вместе, помогали им в случаях когда у них что-то не получалось и всегда старались их подбодрить и похвалить, когда техническое действие успешно осваивалось .

Особенно юным волейболисткам понравилось играть в одной команде со спортсменками, когда проводились подвижные игры, игры в пионербол, и учебные игры по упрощенным правилам волейбола. Юные волейболистки во время игр, старались проявить все свои приоб-

ретенные навыки и возможности.

Также в ходе наблюдения за тренировочным процессом, мы для себя отметили, что юные спортсмены во время совместных тренировок, были более сосредоточены на выполнении тех или иных двигательных действиях, старались выполнить их максимально правильно, и занятия проходили на более положительном эмоциональном уровне.

Таким образом, можно констатировать тот факт, что разнообразив содержание общей физической подготовки упражнениями выполняемыми в парах, и привлекая совместным к занятиям волейболисток ВК «Держава», -все это позволило сделать более качественным тренировочный процесс юных волейболисток, что в свою очередь принесло положительные результаты в физической подготовке на начальном этапе, что подтверждено методами математической статистики.

Проведенное нами исследование, позволило решить сразу несколько задач как в плане физической подготовленности юных волейболисток, так и в воспитательном аспекте: повышение интереса к занятиям волейболом, и хорошей сплоченной работы в процессе тренировочных занятий.

После проведенного исследования, мы с уверенностью можем говорить, что такой подход к проведению тренировочных занятий весьма эффективен, при обучении детей на этапах начальной подготовки.

### Список источников

- Беляев А. В. Волейбол: теория и методика тренировок. Москва : Физкультура и Спорт, 2007. 184 с
- Волейбол: Примерная программа спортивной подготовки для детско-юношеских спортивных школ, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва, (этапы: спортивно-оздоровительный, начальной подготовки, учебно-тренировочный) / Ю. Д. Железняк, А. В. Чачин, Ю. П. Сыромяткина. Москва : Советский спорт, 2003. 112 с.
- Гарипов А. Т., Клещев Ю. Н., Фомин Е. В. Скоростно-силовая подготовка юных волейболисток. Методические рекомендации. Москва : ВФВ, 2009. 45 с
- Железняк Ю. Д. 120 уроков по волейболу: учеб. пособие для секций коллективов физ. культуры (для занятий с начинающими). Москва : Физкультура и спорт, 2002. 192 с.
- Железняк Ю. Д. Теория и методика спортивных игр. Учебник для вузов физической культуры. Москва : Издательский центр «Академия», 2014. 412 с.
- Железняк Ю. Д., Куянский В. А., Чачин А. В. Волейбол. Методическое пособие по обучению игре. Москва : Терра-Спорт, Олимпия Пресс, 2005. 112 с.
- Касаткин А. Н. Управление тренировочным процессом юных волейболисток на этапе спортивной специальной подготовки. Ворошиловград, 1993. 126 с.
- Лях В. И. Координационные способности: диагностика и развитие. Москва : ТВТ Дивизион, 2006. 290 с.
- Лях В. И. Физическая культура. Методические рекомендации. 1-4 классы: учеб. пособие для общеобразовательных организаций. Москва : Просвещение, 2021. 175 с.
- Федеральный стандарт спортивной подготовки по виду спорта волейбол / Министерство спорта Российской Федерации. Москва : Советский спорт, 2014. 23 с.

### References

- Belyaev A. V. Volleyball: theory and training method. Moscow: Physical Culture and Sport, 2007. 184 p. (In Russ).
- Volleyball: An approximate program of sports training for children and youth sports schools, specialized children and youth schools of the Olympic reserve, (stages: sports and recreation, primary training, training) / Yu. D. Zheleznyak, A. V. Chachin, Yu. P. Syromyatkina. Moscow: Soviet sport, 2003. 112 p. (In Russ).
- Garipov A. T., Kleshev Yu. N., Fomin E. V. Speed-strength training of young volleyball players. Guidelines. Moscow: VFV, 2009. 45 p. (In Russ).
- Zheleznyak Yu. D. 120 volleyball lessons: textbook. manual for sections of collectives nat. culture (for classes with beginners). Moscow: Physical culture and sport, 2002. 192 p. (In Russ).
- Zheleznyak Yu. D. Theory and methodology of sports games. Textbook for universities of physical culture. Moscow: Publishing Center "Academy", 2014. 412 p. (In Russ).
- Zheleznyak Yu. D., Kunyansky V. A., Chachin A. V. Volleyball. Methodical manual for teaching the game. Moscow: Terra-Sport, Olympia Press, 2005. 112 p. (In Russ).
- Kasatkin A. N. Management of the training process of young volleyball players at the stage of sports special training. Voroshilovgrad, 1993. 126 p. (In Russ).
- Lyakh V. I. Coordination abilities: diagnostics and development. Moscow: TVT Division, 2006. 290 p. (In Russ).
- Lyakh V. I. Physical culture. Guidelines. Grades 1-4: textbook. manual for educational organizations. Moscow: Education, 2021. 175 p. (In Russ).
- Federal standard of sports training in the kind of sport volleyball / Ministry of Sports of the Russian Federation. Moscow: Soviet sport, 2014. 23 p. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 03.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 03.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 159.955:372.851

ББК 88.835.13+74.262

<https://doi.org/10.54348/2021.4.6>

### Формальная логика как механизм восхождения на теоретический уровень мышления

**Сергей Рувимович Когаловский**

Ивановский государственный университет, Иваново, Россия, [askogal@yandex.ru](mailto:askogal@yandex.ru)

**Аннотация.** Каковы роли формально-логических средств в процессах формирования и освоения ведущих понятий школьного курса математики? Эти вопросы мы анализируем на примере процесса формирования понятия предела числовой последовательности. Описываемый процесс широко использует средства логической семантики. Формальная логика в нем функционирует как семантико-синтаксический инструмент, как неразделимое единство синтаксического и семантического планов при ведущей роли семантического плана, а значит, при ведущей роли смыслового начала и тем самым при ведущей роли механизмов понимания. Идеальный мир, в который погружается рассмотрение «очищающими» средствами формальной логики, становится идеальным полигоном для испытаний сформированного понятия на эффективность, для совершенствования его формы, для расширения возможностей его применения, для наращивания его «дальнодействия», для наращивания «дальновидения» субъекта поисково-исследовательской деятельности. Погружение в такой «мир» несет возможность столкновений с качественно новыми ситуациями, возможность *конструировать* и исследовать такие ситуации. Семантический инструмент преобразует механизмы ориентировки и метаориентировки, преобразует способ поисково-исследовательской деятельности. Он превращает формальную логику в носитель креативности, в орудие более далеко идущего развития математических способностей учащихся, а с ним их общего интеллектуального развития.

**Ключевые слова:** обучение математике, эмпирическое мышление, теоретическое мышление, формальная логика, логическая семантика, смысловые скачки, преобразование способа мышления.

**Для цитирования:** Когаловский С. Р. Формальная логика как механизм восхождения на теоретический уровень мышления // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 39–47. <https://doi.org/10.54348/2021.4.6>

Original article

### Formal logic as a mechanism of exaltation to the theoretical level of thinking

**Sergey R. Kogalovsky**

Ivanovo State University, Ivanovo, Russia, [askogal@yandex.ru](mailto:askogal@yandex.ru)

**Abstract.** What is the role of formal-logical means in the processes of formation and development of the leading concepts of school mathematics course? We analyze these questions on the example of the formation of the concept of the limit of a numerical sequence. Logical semantics is widely used in the described process. Formal logic acts in it as a semantic-syntactic tool, as an inseparable unity of syntactic and semantic plans with the leading role of the semantic plan and, consequently, with the leading role of the semantic principle and, consequently, with the leading role of understanding mechanisms. The ideal world into which consideration is immersed with the help of “cleansing” means of formal logic becomes an ideal testing ground for testing the formed concept for efficiency, for improving its form, for expanding possibilities of its application, for increasing its “range of action”, for increasing “range of vision” of the subject of search and research activity. Immersion in such a “world” brings the possibility

of encountering qualitatively new situations, the possibility of designing and exploring such situations. The semantic tool transforms the mechanisms of orientation and metaorientation, transforming the way we investigate. It transforms formal logic into a carrier of creativity, a tool for the larger development of students' mathematical abilities, and with them their general intellectual development.

**Keywords:** teaching mathematics, empirical thinking, theoretical thinking, formal logic, logical semantics, semantic jumps, transfiguration of the method of thinking.

**For citation:** Kogalovskii S. R. Formal logic as a mechanism of exaltation to the theoretical level of thinking. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture*. 2021. no. 4. pp. 39–47. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.6>

**Актуальность.** Каковы роли формально-логических средств в процессах формирования и освоения ведущих понятий школьного курса математики, являющихся его несущим каркасом? Блокируют они развитие теоретического мышления учащихся или способствуют ему? Блокируют они творческое начало или способствуют ему? Эти вопросы мы проанализируем здесь начальным образом на примере процесса формирования понятия предела (числовой) последовательности. Наши рассуждения послужат и иллюстрациями к статье [Когаловский, 2021]. В силу ограниченности допустимого объема статья будет носить конспективный характер. Раскрытию ряда технических, и не только технических, деталей может помочь, например, обращение к статье [Когаловский, 2013] или к монографии [Когаловский, 2018], в которых содержатся сценарии таких процессов. В заметке приводятся несколько модифицированные фрагменты этих сценариев, сопровождаемые необходимыми комментариями, относящимися к названным вопросам.

**Методы и организация исследования.** Описываемый в статье процесс восхождения к понятию предела последовательности, как и описываемые в [Когаловский, 2018] процессы восхождений к другим ведущим понятиям школьного курса математики, предстают в форме сократических диалогов. Они подобны и процессам феноменологической редукции в смысле Гуссерля (см. [Когаловский, 2018, с. 161–165]). Они выступают и как эффективные и «природосообразные» средства коммуникации в учебной деятельности, и как эффективные и «природосообразные» средства расширения и обогащения контекста рассмотрения, и как эффективные и «природосообразные» средства восхождения на метапредметные и метатеоретический уровни рассмотрения.

Названному процессу предшествует созидание «предыстории» формируемого понятия как опыта деятельности на наивном уровне, основанной на обращении к начальным, нечетким, синкретичным представлениям о предельном переходе, на рассмотрении последовательностей, подобных следующим:  $1, 1/2, 1/3, \dots;$

$1, -1/2, 1/3, -1/4, \dots; 2/1, 3/2, 4/3, \dots;$   
 $0,1, 0,11, 0,111, 0,1111, \dots; 1, 2, 3, 4, \dots;$   
 $1, 2, 3, 1, 2, 3, 1, 2, \dots; 1, -2, 1/2, 1/3, 1/4, \dots$

Урезание такого начала, его низведение до уровня предварительных пояснений несло бы трудно восполнимые потери в деле собственно математического и общего интеллектуального развития учащихся.

**Задача 1.** Найти предел последовательности  $c$ , образуемой из последовательностей  $a: 1, 1/2, 1/3, \dots$  и  $b: 2/1, 3/2, 4/3, \dots$  следующим образом: для всякого  $n$  между членом  $c$  номером  $2^n$  и следующим за ним членом последовательности  $a$  вставляется  $n$ -й член последовательности  $b$ .

– Чем далее, тем все реже в последовательности  $c$  появляются члены последовательности  $b$ . И где-то очень далеко, там, где номера членов  $c$  непредставимо огромны, члены  $b$  появляются настолько редко, настолько исчезающе редко, что последовательность  $c$  почти не отличается от последовательности  $a$ . Значит, она приближается к тому же числу, что и  $a$ . То есть ее предел равен  $0$ .

– Хоть члены  $b$  появляются в  $c$  все реже, они появляются как угодно далеко. Какой бы огромный номер мы ни взяли, у последовательности  $c$  имеются члены с еще большими номерами, взятые из последовательности  $b$ . И чем далее, тем ближе такие члены к числу  $1$ , а не к  $0$ . Так что едва ли  $c$  имеет предел  $0$ .

– Может быть, предел  $c$  равен  $1$ ?

– И на это не похоже. Ведь в этой последовательности намного чаще появляются члены из  $a$ , которые становятся все ближе к  $0$ , а не к  $1$ .

– А не являются ли  $0$  и  $1$  ее пределами?

– Но разве может последовательность одновременно приближаться к двум разным числам?

– А разве наша последовательность не является тому примером?

– Может быть, кто-нибудь располагает убедительным доказательством истинности или ложности какого-нибудь из высказанных утверждений или предположений о сходимости рассматриваемой последовательности?

*Никто? Чем же объясняется неумение решить нашу задачу, не связанную с какими-либо техническими сложностями? Не тем ли, что наши представления о том, что такое предел последовательности, недостаточно четкие?*

Да и могут ли они стать достаточно четкими на базе рассмотрения лишь тривиальных ситуаций? Разве возможно приведение учащихся к осознанию необходимости строгости на базе столь скудного их опыта? (Здесь уместно вспомнить тезис Гераклита «Скот гонит к корню бич необходимости»).

Не разумней ли либо с самого начала приобщить учащихся к строгому понятию предела последовательности, а затем наращивать опыт его использования, либо начинать с наращивания опыта использования первичных представлений о пределе последовательности, привлекая к рассмотрению нетривиальные ситуации?

Первый из этих вариантов настолько же широко распространен, насколько и непродуктивен уже потому, что определение (строгого) понятия предела последовательности имеет высокий уровень логической сложности. Сложность его освоения снимается процессом восхождения к нему от начальных представлений о пределе последовательности. Такие процессы являются продуктивным и «природосообразным» методом освоения ведущих математических понятий. Попытки же снятия названной сложности пояснениями на тривиальных примерах приводят лишь к формированию у учащихся начальных, наивных представлений о пределе последовательности, но не ведут к осознанию необходимости их уточнения и потому обращение к определению понятия предела воспринимается ими как мертвый ритуал.

Второй вариант приводит к существенному усложнению формирования начальных представлений учащихся о пределе последовательности. Он приводит к усложнению процесса восхождения к понятию предела последовательности от начальных представлений о пределе последовательности и не способствует постижению учащимися логики этого процесса.

*Задача 2.* Пусть **a** и **b** – те же последовательности, что и в задаче 1. Найти предел последовательности **d**, строящейся так: в последовательности **a** между ее членами с номерами  $2^1$  и  $2^1+1$  вставляется 10 первых членов последовательности **b**, между членами с номерами  $2^2$  и  $2^2+1$  вставляется  $10^2$  следующих членов последовательности **b**, между членами с номерами  $2^3$  и  $2^3+1$  вставляется  $10^3$  следующих членов из **b**, и т.д.

– Вставляемые в **a** блоки членов из **b** появля-

ются все реже (так же, как члены геометрической прогрессии  $10, 10^2, 10^3, 10^4, \dots$  все реже появляются в последовательности  $1, 2, 3, \dots$ ). Следовательно, чем дальше, тем все больше последовательность **d** становится похожей на последовательность **a**. Значит, у этих последовательностей предел один и тот же.

– Но хоть блоки членов из **b** появляются в **d** все реже, они появляются бесконечно много раз, они появляются как угодно далеко. И чем далее, тем ближе члены из таких блоков к 1, а не к 0. Так что не похоже, что **d** имеет предел 0.

– К тому же хоть блоки из **b** появляются в **d** всереже, но они все длиннее. Каждый блок из **b** содержит большее число членов, чем число всех предшествующих ему членов из **a**. Так что чем дальше, тем последовательность **d** становится все более похожей на **b**. А значит, ее предел равен 1.

– А может быть, и 0 и 1 являются ее пределами?

– Но разве может последовательность одновременно приближаться к двум разным числам?

– А разве наша последовательность не является тому примером?

– Все эти аргументы не позволяют ни доказать, ни опровергнуть никакое из высказанных утверждений о последовательности **d**. Они ничем не лучше аргументов, высказанных при обсуждении задачи 1. А рассматриваемая задача тоньше. Не говорит ли это, и еще более явственно, о том, что наши представления о сходимости последовательности недостаточно четкие, что необходимо их уточнение, их прояснение?

Переходу к следующей стадии процесса (подобной эйдетической редукции по Гуссерлю) предположим фрагмент статьи [Коголовский, 2021]: «Что такое касательная к линии в данной точке?», «Что такое вероятность события?», «Что такое предел последовательности?» – подобная постановка вопроса рождает смысловой скачок, несущий определение деятельного, инструментального начала и посредством этого погружение в пространство более первичных, «корневых» значений и смыслов. Это начало восхождения от обыденных представлений на уровень теоретического мышления, становящееся и началом восхождения к работе формально-логических средств. Это начало восхождения к работе формально-логических средств, становящееся началом восхождения от обыденных представлений на уровень теоретического мышления. Это начало овнешнения, начало опредме-

чивания работы скрытых механизмов мышления, прячущихся за эмпирической формой мышления. Это начало восхождения к строгому понятию».

– Попробуем уточнить наши представления о пределе последовательности. Что значит, что последовательность  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$  имеет предел  $A$ ?

– То, что с возрастанием  $n$  ее члены,  $f_n$ , становятся все ближе к  $A$ .

– Как точнее выразить это условие, не используя слово «становится», имеющее не вполне четкий смысл?

– Очень просто: чем больше номер  $n$ , тем ближе  $f_n$  к  $A$ .

– При таком понимании предела последовательности всякое число  $A$ , большее  $1$ , является пределом последовательности  $0,9, 0,99, 0,999\dots$ . Ведь чем больше  $n$ , тем ближе  $f_n$  к  $A$ . Но естественно ли такое понимание предела?

– Я имею в виду такое приближение  $f_n$  к  $A$ , что  $f_n$  становятся как угодно близкими к  $A$ .

– Что значит «становятся как угодно близкими к  $A$ »?

– Это значит, что все члены  $f$ , начиная с какого-то, отличаются от  $A$  меньше чем на  $0,1$ , то есть входят в  $0,1$ -окрестность точки  $A$ , что все члены, начиная с какого-то, возможно, более далекого, входят в  $0,01$ -окрестность точки  $A$ , что все члены, начиная с некоторого, возможно, намного более далекого, входят в  $0,001$ -окрестность точки  $A$ , и т. д.

– Короче говоря, это значит, что для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены  $f$ , начиная с какого-то, входят в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $A$ .

Таким образом, уточненное выражение твоего понимания того, что такое предел последовательности, следует сформулировать так: число  $A$  есть предел последовательности  $f$ , если 1) чем больше  $n$ , тем ближе  $f_n$  к  $A$ ; 2) для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены  $f$ , начиная с какого-то, входят в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $A$ .

Это выражение достаточно разумного понимания предела последовательности. Применительно ко многим значимым ситуациям оно может использоваться как определение понятия предела последовательности. Но все же является ли оно достаточно общим? Так, последовательность  $1, 100, 1/2, 1/3, 1/4 \dots$  имеет предел  $0$  в самом естественном смысле. Но это не так в твоём понимании.

– Ситуацию можно исправить, заменив условие 1) следующим: начиная с некоторого члена, с возрастанием  $n$  члены последовательности становятся все ближе к  $A$ .

– В результате твое понимание предела последовательности действительно стало более общим. Но стало ли оно достаточно общим? Так, последовательность имеет предел  $0$  в самом естественном смысле, но это не так в твоём новом понимании.

– Эврика! Надо отбросить условие 1. И тогда новое понимание будет намного более широким, оставаясь при этом естественным, отвечающим существу дела.

– С этим должно согласиться. Итак примем следующее определение:

Число  $A$  называется пределом последовательности  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$ , если для всякого числа  $\varepsilon > 0$ , каким бы малым оно ни было, все члены  $f$ , начиная с какого-то, будут входить в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $A$ , то есть будет выполняться неравенство  $|f_n - A| < \varepsilon$ .

Иными словами, число  $A$  называется пределом последовательности если для всякой окрестности точки  $A$  существует номер  $N$  такой, что все члены с номерами, большими  $N$ , входят в эту окрестность.

Вот мы и пришли к четкому пониманию того, что такое предел последовательности, и к четкому описанию такого понимания. Его естественно принять в качестве определения понятия предела последовательности.

Здесь уместно воспроизвести следующий фрагмент статьи [Жогаловский, 2021]:

«Сформированное ... понятие – это модель представлений, являющихся его прототипом (и включающих неявные знания). Оно предстает как продукт выделения подходящей стороны дела в этих представлениях ... как в объекте эмпирического исследования, выявляемой как «существо дела». Это есть теоретическое начало, но не как противопоставляемое эмпирическому, а как «выращенное» в его лоне и представляющее в эмпирической форме, но преобразованное смысловым скачком. Это пока еще скрытое теоретическое начало, пребывающее в «потенциальной» форме. Ему еще предстоит актуализироваться с помощью нового смыслового скачка и проявиться как «явно» теоретическому началу.

«Твердость и определенность» сформированного понятия открывают широкие возможности использования формально-логических средств, а тем самым возможность развивать и испытывать на надежность создаваемые на такой базе орудия поисково-исследовательской деятельности».

Естественно начать с испытания сформированного понятия на работоспособность, которое будет одновременно первичным его освоением. В процессе реализации сформиро-

ванного понятия учащиеся приводятся к усмотрению качественно новых возможностей, которые оно несет, и осознанию того, что преобразованное понятие является продуктивной моделью представлений, послуживших его истоком.

*Начнем с вопроса о том, может ли последовательность иметь более одного предела. Пусть  $f$  – какая-нибудь последовательность. Допустим, что она имеет не равные пределы  $A_1$  и  $A_2$ . Тогда существуют непересекающиеся окрестность  $U_1$  точки  $A_1$  и окрестность  $U_2$  точки  $A_2$ . Так как  $A_1$  – предел  $f$ , то существует номер  $N_1$ , такой, что все члены последовательности, номера которых больше  $N_1$ , принадлежат  $U_1$ . Так как  $A_2$  – предел  $f$ , то существует номер  $N_2$  такой, что все члены, номера которых больше  $N_2$ , принадлежат  $U_2$ . Но тогда все члены, номера которых больше  $N_1$  и  $N_2$ , принадлежат и  $U_1$ , и  $U_2$ , что невозможно.*

Важным компонентом испытания сформированного понятия на работоспособность является возвращение к задачам 1 и 2 и их решение.

*– Обращение к определению понятия предела последовательности делает ясным как решить задачу 1. Никакое число  $k < 1$  не является пределом последовательности  $c$ . Действительно, если бы такое число было пределом этой последовательности, то любая окрестность  $k$  содержала бы все ее члены, начиная с некоторого. Но у всякого такого числа имеется окрестность, лежащая слева от точки 1, и ни один член последовательности, больший 1 (а таких членов бесконечно много – это все члены последовательности  $b$ ), не входит в такую окрестность.*

*Никакое число  $m \geq 1$  не является пределом этой последовательности, так как у всякого такого числа имеется окрестность, лежащая справа от  $1/2$ , и ни один член последовательности, не превосходящий  $1/2$  (а таких членов бесконечно много – это все, кроме первого, члены последовательности  $a$ ), не входит в такую окрестность. Таким образом, последовательность  $c$  не имеет предела. Аналогично доказывается, что и последовательность  $d$  из задачи 2 не имеет предела.*

Последующему рассмотрению естественно предпослать следующий фрагмент статьи [Коголовский, 2021]: «Сформированное понятие как строгое понятие несет в себе новый смысловой скачок, осуществимый при его применениях как «погружение» ставших привычными представлений и отвечающих им способов действий в новый, необозримый, трансцендентально идеальный мир, мир трансцендирований,

идеальный по отношению к ставшему привычным для учащихся математическому миру. Для его освоения необходимы формально-логические средства. Использование сформированного понятия само по себе еще не обеспечивает ни такого скачка, ни строгости. Но «очищающий» способ мышления, «настраиваемый», порождаемый формальной логикой, превращает это понятие в понятие иной природы, в понятие «трансцендентального» характера по отношению к освоенному до этого миру значений и смыслов. Именно в рамках нового мира посредством использования формально-логических средств (включающих и обыденные логико-семантические средства) происходит переосмысление и более глубокое постижение сформированного понятия как продукта преобразования способа мышления и самого предмета рассмотрения. Это начинается с испытания сформированного понятия на работоспособность, являющегося одновременно первичным его освоением. Уже оно приводит учащихся к усмотрению качественно новых возможностей, несомых этим понятием, и к пониманию того, что строгость превращает его в эффективный метод»<sup>1</sup>.

*Задача 3. Доказать, что сходимость последовательности  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$  к числу  $A$  равносильна сходимости к  $A$  последовательности  $g: f_2, f_3, f_4, \dots$ .*

Утверждение из задачи 3 может быть выражено так: сходится последовательность или расходится и то, каков ее предел (если она сходится), не зависит ни от какого ее члена. Это совершенно новая для учащихся ситуация, заставляющая настраиваться на существенно иной способ мышления. Предполагается ее обсуждение, направленное на акцентирование качественно нового ее характера, а тем самым на лучшее постижение понятия сходимости и посредством этого на лучшее освоение процедур исследования последовательностей на сходимость.

Эта новая для учащихся ситуация выступает как ситуация парадоксальная: выходит, что свойство последовательности быть сходящейся не связано с ее «плотью»! Это похоже на улыбку чеширского кота.

Независимость свойства последовательности быть сходящейся ни от какого ее члена, ни от какого ее начального куска означает, что оно есть свойство ее «хвостов»  $a_{n+1}, a_{n+2}, a_{n+3}, \dots$ , свойство, общее для них, что это есть свойство совокупности всех ее «хвостов»<sup>2,3</sup>. Такое истолкование свойства последовательности быть сходящейся несет «возвращение» ему

«материального тела» и тем снимает его парадоксальность.

Далее предполагается обращение к понятию подпоследовательности и к задачам, подобным следующей: доказать, что сходимость последовательности равносильна сходимости всех ее подпоследовательностей.

Решая задачи на отыскание пределов последовательностей, мы осуществляем явным образом взаимодействие интуитивного и рационального планов. Это ведет к развитию представлений о предельном переходе, венчающемся их превращением в образное представление понятия предела.

С обсуждения следующей задачи начинается переход к следующей стадии процесса (подобной трансцендентальной редукции в смысле Гуссерля).

*Задача 4.* Каков предел последовательности  $1, 1, 1, \dots$ ?

– Он равен 1.

– Но разве эта последовательность приближается к какому-нибудь числу? Она постоянна. Она ни к чему не приближается.

– Если бы число 1 было пределом последовательности, то во всякую окрестность этого числа входили бы все члены последовательности, начиная с некоторого. Но это действительно так! Более того, во всякую окрестность точки 1 входят все члены последовательности, потому что все они равны 1. А это значит, что 1 есть предел нашей последовательности.

– Но это утверждение противоречит здравому смыслу! Ведь наша последовательность постоянна, она ни к чему не приближается. А то, что последовательность имеет предел  $A$ , означает, что ее члены приближаются к  $A$ , что они становятся как угодно близкими к  $A$ .

– Опять это «становится»! Как его выразить в форме, позволяющей осуществлять надежную проверку того, действительно ли последовательность «становится» все ближе к  $A$ ? Обсуждения задач 1 и 2 убеждают в том, насколько ненадежными бывают суждения, основанные на интуитивных представлениях, и в том, насколько необходимой и продуктивной бывает строгость.

– Значит ли это, что при решении математических вопросов необходимо отказываться от представлений и использовать лишь строгие определения?

– А откуда берутся строгие определения, строгие понятия и чему в реальности они соответствуют? Где в реальной жизни Вы видели точки, прямые, плоскости, бесконечные по-

следовательности? Разве не представления являются истоками этих и подобных понятий

– Но, как бы там ни было, последовательность  $1, 1, 1, \dots$  ни к чему не стремится!

– Иначе говоря, определение понятия предела последовательности не вполне соответствует Вашему (и не только Вашему) представлению о том, что значит, что последовательность имеет такой-то предел.

– То есть что оно неудачно? Значит, его надо отбросить и заняться формированием удовлетворительного определения.

– Но возможно ли сформировать такое четкое определение, которое во всем соответствовало бы нашим разным, нашим размытым представлениям о пределе? Да и нужно ли это? Разве географическая карта местности бесполезна, поскольку она не тождественна самой этой местности? Разве чертеж узла машины бесполезен, поскольку он не «адекватен», не тождественен самому этому узлу? Чертеж – модель этого узла. А модель изучаемого объекта и должна быть не «адекватной» ему для того, чтобы она могла быть эффективным средством его изучения, для того, чтобы в ней выплывали интересные нас стороны этого объекта и чтобы при этом другие, вторичные, менее значимые, стороны дела их не затеняли.

– Таким образом, сформированное нами строгое понятие предела последовательности – это модель наших представлений о стремлении к пределу?

– Да. И оценивать его следует как модель. Если это понятие помогает решать многие интересные нас вопросы, если оно продуктивно, то оно удовлетворительно как модель.

Важно принимать во внимание, что мы говорим о таких моделях, которые являются идеальными орудиями идеальных способов исследования идеальных объектов, принадлежащих идеальным мирам. И постольку они являются неизбежно широко применимыми и надежными средствами исследования реального мира. Но исследование возможностей таких орудий и результатов их применения требует использования формально-логических средств.

– Но для одного и того же объекта можно построить много разных моделей.

– Да, это так. Нередко возникают проблемы выбора модели, многосторонних испытаний выбранной модели на продуктивность и ее совершенствования, то есть формирования более работоспособной ее модификации.

– Как с этой точки зрения следует оценить понятие предела последовательности?

– Для последовательностей  $(a_n)$ , таких, что последовательности  $(|a_n|)$  монотонны, начиная с каких-то номеров, строгое понятие предела вполне соответствует нашим интуитивным представлениям о пределе последовательности.

Но намного более существенно то, что полуторавековой опыт истории математики подтвердил работоспособность, более того, продуктивность этого понятия.

Как видим, обращение к метапредметным планам, более того, к плану метатеоретическому явилось средством достижения понимания учащимися рассмотренной ситуации. Анализ процессов учения показывает, что восхождения к метапредметным и метатеоретическим планам, часто происходящее неосознанно, являются широко действующими механизмами понимания. Процессы восхождения от интуитивных представлений к строгим понятиям активизируют работу этих механизмов и ведут не просто к развитию понимания, но к формированию и развитию культурного и творческого понимания в смысле [Зинченко, 2002, с. 280-285].

*Задача 5.* Каков предел последовательности, строящейся так: между первым и вторым членами последовательности 1,  $1/2$ ,  $1/3$ , ... вставляется 10 новых членов, значения которых заключены между 1 и  $1/2$ , между вторым и третьим – 100 новых членов, значения которых заключены между  $1/2$  и  $1/3$ , между третьим и четвертым 1000 новых членов, значения которых заключены между  $1/3$  и  $1/4$ , и т. д.

– Члены этой последовательности изменяются все медленней. Члены с огромными номерами изменяются ползуче медленно, непредставимо медленно. Представим автомат, совершающий переход от какого-либо ее члена к последующему за одну микросекунду. За сколько же триллионов триллионов лет он доберется до ее члена, равного  $1/1000$ ! Ни со временем, ни чем-либо другим в объективной реальности не соотносимо не только число микросекунд, не только число тысячелетий, но и число периодов существования метагалактик, необходимое для этого. Похоже, эта последовательность сходится к какому-то не очень маленькому положительному числу.

– Из определения понятия предела последовательности легко выводится, что она имеет предел 0. Твое предположение говорит о том, что ты основываешься на нечетких начальных представлениях о пределе последовательности, а не на сформированном понятии предела, которое не во всем отвечает этим представлениям. Это понятие как и само понятие (бесконечной) последовательности относится

к идеальному миру. И потому здесь необходимо обращаться к этому, строгому, понятию и к идеальным, формально-логическим средствам анализа рассматриваемой ситуации.

– Но не говорит ли все это о том, что понятие предела последовательности слишком общее? Не порождает ли это слишком большой его объем, а с ним и большие логические (и не только логические) трудности?

– Обсуждению этих вопросов было бы естественно предпослать исследование того, оправдано ли понимание натурального ряда как содержащего такие непредставимо огромные числа, а тем более как неограниченно продолжимого. Но это надолго увело бы нас от предмета изучения.

Возвратимся к поставленным вопросам (которые, впрочем, тоже требуют глубокого исследования). Прежде всего, заметим, что всякое общее понятие (об объеме которого имеет смысл говорить) имеет «неоправданно» большой объем. И его оправдание, прежде всего, в его содержании. Но не менее важно и то, что исследования тонких вопросов, связанных с моделями фундаментальных математических понятий, входящими в их «неоправданно» большие объемы, способствуют не просто, не только развитию математического мышления, но открытию продуктивных методов, обогащающих как «чистую», так и прикладную математику. Об этом свидетельствует история математики.

*Задача 6.* Имеет ли предел последовательность, строящаяся так: ее первый член равен 1, десять следующих равны 2, сто следующих равны 3, тысяча следующих равны 4, и т. д.?

Мне кажется, что сформированное понятие предела последовательности является не излишне общим, а недостаточно общим. Рассмотрим, например, последовательность, строящуюся из последовательности 1,  $1/2$ ,  $1/3$ ,  $1/4$  ... так: после десятого, сотого, тысячного и т. д. ее членов вставляется 1 (в качестве 11-го, 101-го, и т. д. членов). Эта последовательность не имеет предела в смысле принятого определения. Но ведь члены ее, равные 1, попадают все реже и реже. Они становятся исчезающе редкими, и эта последовательность становится все более похожей на последовательность 1,  $1/2$ ,  $1/3$ ,  $1/4$  ... Разве не естественно видеть в ней последовательность, имеющую предел 0? Разве не естественней исходить из более общего понимания предела последовательности?

– Вот как, например, можно строго определить близкое к этому четкое понимание пре-

дела последовательности. Пусть  $f: f_1, f_2, f_3, \dots$  – какая-нибудь последовательность,  $A$  – какое-нибудь число,  $\varepsilon$  – положительное число.  $f_n(A, \varepsilon)$  будет обозначать долю тех членов  $f$  среди первых  $n$  ее членов, которые входят в  $\varepsilon$ -окрестность точки  $A$ . Будем говорить, что  $f$   $p$ -сходится к  $A$  или что  $A$  является  $p$ -пределом  $f$ , если для всякого  $\varepsilon$  последовательность  $f_1(A, \varepsilon), f_2(A, \varepsilon), f_3(A, \varepsilon), \dots$  имеет предел 1. (Нетрудно убедиться в том, что рассмотренная тобою последовательность имеет  $p$ -предел 0).

Каждое укоренившееся математическое понятие является орудием поисково-исследовательской деятельности. И разные понятия предела последовательности представляют разные орудия разных форм и направлений математической деятельности, подобно тому, как для больших или меньших углублений в земле или в каменных породах используют в одних случаях лопаты, в других экскаваторы, в третьих – буры. Естественно ли, продуктивно ли всегда для таких целей использовать какое-то одно из этих орудий?

Множество видов математической деятельности, в которых естественно и продуктивно использовать различные виды, различные подобию стремления к пределу, чрезвычайно широко. И потому естественна задача формирования общего понятия предела (функции). Существует много вариантов решения этой задачи, имеющих разные степени общности. Применение какого-либо из них к какой-либо конкретной ситуации обычно требует приспособления формы представления этого варианта к этой ситуации, то есть представления его в виде «лопаты», «экскаватора» или «бура».

**Результаты исследования.** Описанный процесс освоения понятия предела широко использует разные последовательности, разные характеры их сходимости и расходимости. Тем самым он широко использует средст-

ва логической семантики. В таком процессе «формальная логика функционирует как семантико-синтаксический инструмент, как неразделимое единство синтаксического и семантического планов при ведущей роли семантического плана, а значит, при ведущей роли смыслового начала и тем самым при ведущей роли механизмов понимания» [Когаловский, 2021].

Идеальный мир, в который погружается рассмотрение «очищающими» средствами формальной логики, «становится идеальным полигоном для испытаний сформированного понятия на эффективность, для совершенствования его формы, для расширения возможностей его применения, для наращивания его «дальнодействия», для наращивания «дальновидения» субъекта поисково-исследовательской деятельности. Погружение в такой «мир» несет возможность столкновений с качественно новыми ситуациями, возможность конструировать и исследовать такие ситуации. Это несет развитие фантазии и воображения учащихся, развитие их способностей к креативности, к рефлексии. Это несет развитие их способностей к использованию и развитию самого осваиваемого понятия как орудия поисково-исследовательской деятельности и как «средства производства» таких орудий. Это ведет к общему математическому их развитию, а тем самым к общему интеллектуальному развитию» [Когаловский, 2021].

**Выводы.** Семантический инструмент преобразует механизмы ориентировки и метаориентировки, преобразует способ поисково-исследовательской деятельности. Он превращает формальную логику в носитель креативности, в орудие более далеко идущего развития математических способностей учащихся, а с ним их общего интеллектуального развития.

## Примечания

<sup>1</sup> Конечно, использование определения сформированного понятия может происходить как формальная, как «техническая» процедура, без участия механизмов понимания, без соотнесения особенностей рассматриваемой ситуации со сложившимися представлениями. В результате учащийся остается в рамках прежних представлений.

<sup>2</sup> Такое истолкование обсуждаемой ситуации подобно тому, как парадокс «Стрела» Зенона разрешается истолкованием движения, относящегося к тому или иному моменту времени, как характеристики, относящейся к совокупности всех (временных) окрестностей этого момента.

<sup>3</sup> Заметим также, что такое истолкование свойства последовательности несет потенцию восхождения к понятию предела по фильтру, а тем самым восхождения на топологический уровень рассмотрения.

**Список источников**

- Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова). Москва: Гардарика, 2002.
- Когаловский С. Р. Онтогенетический подход к обучению школьников математике. Иваново : Ивановский государственный ун-т, 2018. 316 с.
- Когаловский С. Р. Понятие модели и математика // Школьные технологии. 2013. № 4. С. 49-59.
- Когаловский С. Р. Формальная логика как носитель креативности // Вестник Ивановского государственного университета. Серия «Гуманитарные науки». 2021. № 3. С. 134–145.

**References**

- Zinchenko V. P. Psychological foundations of pedagogy (psychological and pedagogical foundations of building a system of developing education by D. B. Elkonin-V. V. Davydova). Moscow: Gardariki, 2002. (In Russ).
- Kogalovsky S. R. Ontogenetic approach to teaching mathematics to schoolchildren. Ivanovo: Ivanovo State University, 2018. 316 p. (In Russ).
- Kogalovsky S. R. Concept of model and mathematics. *Shkol'nye tekhnologii = School technologies*. 2013. no. 4. pp. 49-59. (In Russ).
- Kogalovsky S. R. Formal logic as a carrier of creativity. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Gumanitarnye nauki" = Bulletin of the Ivanovo State University. Series "Humanities"*. 2021. no. 3. pp. 134-145. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 24.11.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 24.11.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 48–52.

*Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 48–52.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 37.025.4

ББК 88.835.22

<https://doi.org/10.54348/2021.4.7>

### Особенности волевой регуляции поведения детей младшего школьного возраста

Светлана Сергеевна Седова

Ивановский государственный университет, Шуя, Россия, [sedss@mail.ru](mailto:sedss@mail.ru)

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной теме развития волевой регуляции в младшем школьном возрасте. Представлены результаты исследования уровня развития волевой регуляции и волевых качеств 52 младших школьников в возрасте 9-10 лет. По результатам диагностического обследования выявлено, что большинство младших школьников в возрасте 9-10 лет способны строить свою деятельность в соответствии с заданными целями и собственными намерениями; существует неравномерность в проявлении волевых качеств в младшем школьном возрасте; волевые качества у большинства младших школьников в возрасте 9-10 лет еще не являются качествами личности, а зависят от мотива и интереса к конкретному виду деятельности; одно и то же волевое качество по-разному проявляется в разных видах деятельности (игровая, учебная, спортивная); в зависимости от уровня развития волевой регуляции существуют различия в корреляции волевых качеств между собой. Для выявления корреляции волевых качеств между собой в зависимости от уровня развития волевой регуляции применялся коэффициент корреляции рангов Спирмена.

**Ключевые слова:** волевая регуляция, волевые качества, воля, младший школьный возраст.

**Для цитирования:** Седова С. С. Особенности волевой регуляции поведения детей младшего школьного возраста // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 48–52. <https://doi.org/10.54348/2021.4.7>

Original article

### Features of volitional regulation of behavior in primary school children

Svetlana S. Sedova

Ivanovo State University, Shuya, Russia, [sedss@mail.ru](mailto:sedss@mail.ru)

**Abstract.** The article is devoted to the topical topic of the development of strong-willed regulation in junior school age. The results of the study of the level of development of strong-willed regulation and strong-willed qualities of 52 junior schoolchildren aged 9-10 years are presented. According to the results of the diagnostic survey, it was found that most junior schoolchildren aged 9-10 years are able to build their activities in accordance with their goals and their own intentions; there is unevenness in the manifestation of strong-willed qualities in junior school age; strong-willed qualities in most junior schoolchildren aged 9-10 years are not yet personality qualities, but depend on the motive and interest in a particular activity; the same strong-willed quality is manifested differently in different types of activities (game, training, sports); depending on the level of development of will regulation, there are differences in the correlation of will qualities among themselves. To identify the correlation of will qualities among themselves, depending on the level of development of will regulation, the Spirmen rank correlation coefficient was used.

**Keywords:** volitional regulation, volitional qualities, volition, junior school age.

**For citation:** Sedova S. S. Features of volitional regulation of behavior in primary school children. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 48–52. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.7>

© Седова С. С., 2021

**Актуальность.** Младший школьный возраст является сензитивным для развития различных форм произвольного поведения и волевых качеств. Отсутствие целенаправленной работы по их формированию может привести к недостаточному развитию у учащихся умения контролировать себя, самоорганизации, преодолению затруднений в учебной деятельности и др.

У младших школьников еще недостаточно развиты волевые механизмы, чтобы противостоять воздействию сильных эмоций и внешних воздействий, мешающих выполнению деятельности. Зачастую они проявляют волевою активность, чтобы расположить к себе взрослых. Однако, к концу младшего школьного возраста у детей появляется способность самостоятельно определять цели деятельности и добиваться их достижения. Поведение ребенка становится истинно произвольным: активным, самостоятельным, опосредованным собственными целями и намерениями. [Бедина, 2019; Гаврилюк, 2006].

Воля, как сознательное управление своим поведением, влияет на успеваемость младших школьников и становление важного компонента учебной деятельности – умения учиться. Главным в проблеме воли Л.С. Выготский выделял произвольную регуляцию поведения и психических процессов. В данном контексте В.А. Иванников также определяет, что воля – есть одна из стадий «овладения собственным поведением». Волевой процесс связан со свойствами личности (характер, направленность, эмоциональность и др.) и психическими процессами (память, внимание, мышление и др.). Особенности волевой регуляции заключается в сознательном усилии субъекта, который активизирует все возможности для достижения поставленной цели. Волевая регуляция проявляется через волевые состояния (состояние мобилизационной готовности, сосредоточенности, решительности, сдержанности и др.). Волевые состояния в свою очередь не сводятся к волевым качествам. Вместе с эмоциональной регуляцией, волевая регуляция образует так называемую регуляторную сферу психики человека.

В психологической науке имеются несколько направлений исследования воли:

- становление произвольной регуляции и произвольного поведения как предпосылок развития воли;
- мера сформированности волевой регуляции поведения у детей разного возраста;
- изучение уровня развития воли, волевых качеств, условий и методов их формирования;
- развитие произвольных движений, действий, их закономерностей и меха-

низмов [Иванников, 2006; Ильин, 2011; Наумова, 2011].

Трудностью в изучении волевой регуляции поведения в младшем школьном возрасте является недостаточная разработанность диагностического инструментария, поскольку психодиагностические методики предназначены для детей более старшего возраста [Герасимова, 2020; Карелин, Титова, 2018; Симановский, 2016].

**Методы и организация исследования.** В нашем исследовании приняли участие 52 учащихся в возрасте 9-10 лет. Для изучения волевой регуляции младших школьников мы использовали методику «Палочки и крестики» [Практикум..., 2000, с. 112-113]. Данная методика позволяет выявить уровень произвольной регуляции деятельности у младших школьников. Для оценки таких волевых качеств как инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, организованность и самостоятельность мы применили метод наблюдения [Практикум..., 2002, с. 454-457]. Данные волевые качества отражают сдерживающую и активизирующую функции воли и проявляются в действиях, поступках младших школьников в разных видах деятельности (спорт, учение, игра).

**Анализ результатов исследования.** При выполнении задания из методики «Палочки и крестики» 28% учащихся с высоким уровнем развития волевой регуляции точно следовали инструкции на протяжении всего времени выполнения задания. Они не отвлекались и самостоятельно находили и исправляли допущенные ошибки, старались выполнить задание аккуратно и не спеша. После выполнения задания учащиеся перепроверили написанное.

50% учеников со средним уровнем развития волевой регуляции выполняли задание теста быстрее учащихся с высоким уровнем развития волевой регуляции. При этом они допускали ошибки, которые оставались ими не замеченными. При выполнении задания младшие школьники были заинтересованы и стремились к успеху.

22% учащихся с низким уровнем развития волевой регуляции в основном не обращали внимания на указанные правила выполнения задания, не проявляли интереса к его выполнению, крайне спешили и выполняли работу хаотично. Ошибки исправить не пытались и не искали их.

Метод наблюдения при оценке силы волевых качеств (решительность, дисциплинированность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, организованность, инициативность) показал, что у младших школьников более

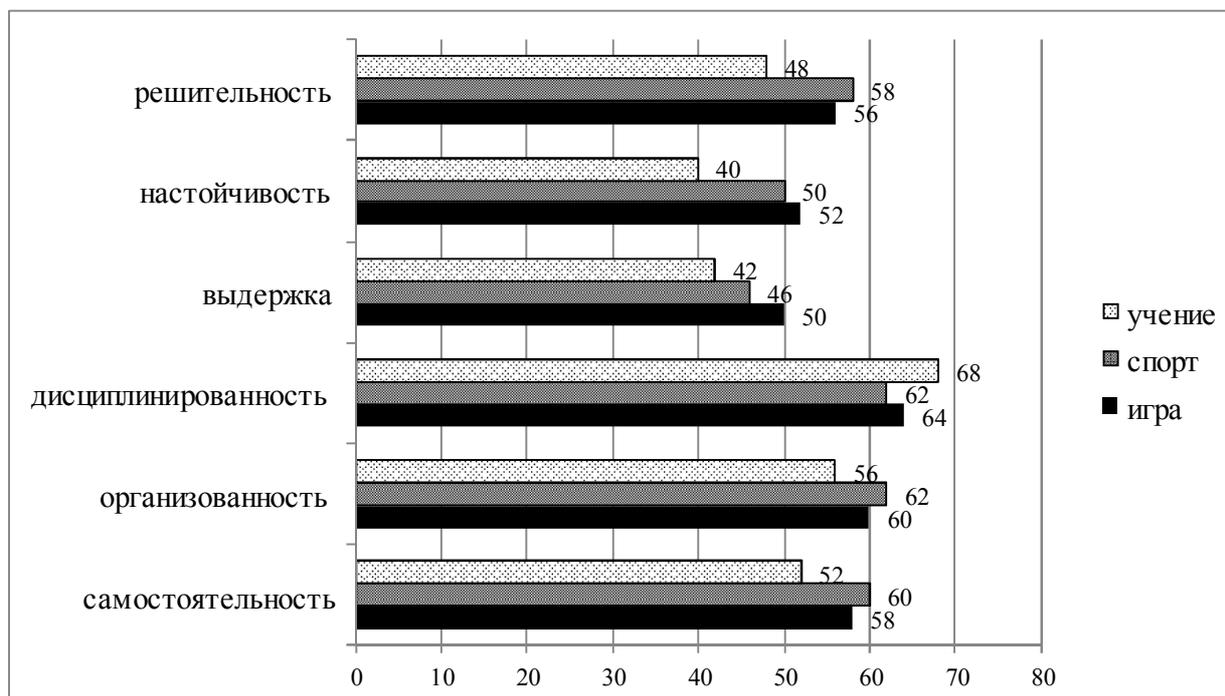
проявляются организованность (4,1) и дисциплинированность (4,3), менее – настойчивость (3,3), выдержка (2,9) и самостоятельность (3,0). Результаты представлены на рисунке 1.



**Рисунок 1.** Результаты оценки силы волевых качеств младших школьников методом наблюдения (баллы)

**Figure 1.** The results of assessing the strength of volitional qualities of younger students by observation (points)

По-разному проявляются наблюдаемые качества и в разных видах деятельности: игровой, учебной, спортивной (рисунок 2).



**Рисунок 2.** Результаты оценки устойчивости волевых качеств младших школьников методом наблюдения (%)

**Figure 2.** The results of assessing the stability of volitional qualities of younger students by observation (%)

Например, настойчивость младшие школьники более проявляют в игровой деятельности (52%), 60% учащихся, в игровой – у 58%, а в учебной а в учебной деятельности данное качество проявляют только 40% учащихся. Самостоятельность младшие школьники также более

демонстрируют в спортивной деятельности (62%), в игре – 60% и в учебной деятельности 56%. Дисциплинированность младшие школьники максимально проявляют в учебной деятельности (68%), чуть менее в игровой деятельности (64%) и 62% учащихся в спортивной деятельности. Выдержка как проявление терпения в деятельности при затруднениях и умение контролировать свое поведение в непривычной обстановке является наименее устойчивым волевым качеством у обследуемых младших школьников. Так, 26 учащихся (50%) проявляют выдержку в игре, 46% в спорте и 42% учащихся в учении. По результатам диагностики, мы можем сделать вывод о том, что младшие школьники в большей мере проявляют волевые качества в спортивной деятельности, затем в игре и далее в учебной деятельности.

У 60% младших школьников волевое качество проявилось в одном виде деятельности, что можно объяснить влиянием интереса, мотива к данной деятельности: в игровой – 28% младших школьников, в спортивной 42% и учебной - 32%. Проявление волевого качества в двух видах деятельности выявлено у 32% учащихся, в трех – у 8%, что может означать, что эти качества, скорее всего, являются качествами личности.

В зависимости от уровня развития волевой

регуляции различные волевые качества могут коррелировать между собой. Так, у учащихся с высоким уровнем волевой регуляции коэффициент корреляции рангов Спирмена  $r = 0,52-0,61$ , у учащихся со средним уровнем волевой регуляции  $r = 0,34-0,43$ , с низким уровнем волевой регуляции значимых связей не выявлено,  $r = 0,02-0,15$ .

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие **выводы**:

Большинство младших школьников в возрасте 9-10 лет, которые приняли участие в исследовании, способны строить свою деятельность в соответствии с заданными целями и собственными намерениями.

Существует неравномерность в проявлении волевых качеств в младшем школьном возрасте.

Волевые качества у большинства младших школьников в возрасте 9-10 лет еще не являются качествами личности, а зависят от мотива и интереса к конкретному виду деятельности.

Одно и тоже волевое качество по-разному проявляется в разных видах деятельности (игровая, учебная, спортивная).

В зависимости от уровня развития волевой регуляции существуют различия в корреляции волевых качеств между собой.

### Список источников

- Бедина А. Н.* К проблеме развития волевых качеств в младшем школьном возрасте // Методология, теория и практика инновационного развития регионального образования. Материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции. Москва: Издательство «Перо», 2019. С. 185-186. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42432973>
- Гаврилюк Н. П.* Формирование волевых качеств младшего школьника как условие его развития и успешности в обучении. Дисс. ... канд. психологических наук: Санкт-Петербург, Ленинградский государственный областной университет им. А.С. Пушкина, 2006. 258 с.
- Герасимова Н. В.* Методы диагностики волевой регуляции в младшем школьном возрасте // Электронный научный журнал. 2020. № 7 (36). С. 257-260. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44303105>
- Иванников В. А.* Психологические механизмы волевой регуляции: учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 208 с.
- Ильин Е. П.* Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 368 с.
- Карелин М. А., Титова А. С.* Исследование волевых проявлений у детей младшего школьного возраста // Наука – образованию, производству, экономике. Материалы XXIII (70) Региональной научно-практической конференции преподавателей, научных сотрудников и аспирантов: в 2 томах. Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2018. С. 185-186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34891935>
- Наумова Н. В.* Развитие волевой регуляции у младших школьников // Форум. Серия: Современное состояние и тенденции развития гуманитарных и экономических наук. 2011. № 1. С. 112-115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27710133>
- Практикум по возрастной и педагогической психологии / авт.-сост. Е. Е. Данилова; под ред. И. В. Дубровиной. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 160 с.
- Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 694 с.
- Симановский А.Э.* Диагностика структуры произвольной регуляции у детей младшего школьного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 96-100.

## References

- Bedina A. N. On the problem of development of volitional qualities in primary school age. In: Methodology, theory and practice of innovative development of regional education. Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Moscow: Pero Publishing House, 2019. pp. 185-186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42432973> (In Russ).
- Gavrilyuk N. P. Formation of volitional qualities of a junior schoolchild as a condition for his development and success in learning. PhD thesis (Psychology). St. Petersburg, 2006, Vol. 1, 258 p. (In Russ).
- Gerasimova N. V. Methods for diagnosing volitional regulation in primary school age. *Elektronnyj nauchnyj zhurnal = Electronic scientific journal*. 2020. no. 7 (36). pp. 257-260. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44303105> (In Russ).
- Ivannikov V. A. Psychological mechanisms of volitional regulation: a tutorial. St. Petersburg: Peter, 2006. 208 p. (In Russ).
- Плыин Е. П. Psychology of the will. St. Petersburg: Piter, 2011. 368 p. (In Russ).
- Karelin M. A., Titova A. S. The study of volitional manifestations in children of primary school age. In: Science – education, production, economics. Proceedings of XXIII (70) Regional scientific-practical conference of teachers, researchers and graduate students: in 2 volumes. Vitebsk: Vitebsk State University named after P.M. Masherova, 2018. pp. 185-186. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=34891935> (In Russ).
- Naumova N. V. Development of volitional regulation in younger schoolchildren. *Forum. Seriya: Sovremennoe sostoyanie i tendencii razvitiya gumanitarnykh i ekonomicheskikh nauk = Forum. Series: Current state and development trends of the humanities and economic sciences*. 2011. no. 1. pp. 112-115. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27710133> (In Russ).
- Practical work on developmental and educational psychology / author-comp. E. E. Danilova; ed. I. V. Dubrovina. Moscow: Publishing Center «Academy», 2000. 160 p. (In Russ).
- Practical work on developmental psychology: textbook / ed. L. A. Golovey, E. F. Rybalko. St. Petersburg: Rech, 2002. 694 p. (In Russ).
- Simanovsky A. E. Diagnosis of the structure of voluntary regulation in children of primary school age. *Yaroslavskij pedagogicheskiy vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2016. no. 4. pp. 96-100. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 29.09.2021; одобрена после рецензирования 29.10.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 29.09.2021; approved after reviewing 29.10.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 53–56.

*Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 53–56.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Научная статья

УДК 159.923

ББК 88.40

<https://doi.org/10.54348/2021.4.8>

### Структура самоотношения студентов университета с разным стилем учебной деятельности

**Татьяна Венеровна Зобнина**

Ивановский государственный университет, Шуя, Россия, [zobnina-tatjana@rambler.ru](mailto:zobnina-tatjana@rambler.ru)

**Аннотация.** В статье представлены результаты сравнительного анализа особенностей самоотношения у студентов университета с разным стилем учебной деятельности. Выявлено, что независимо от преобладающего стиля учебной деятельности наиболее выраженным компонентом самоотношения студентов является компонент «Самоценность». Установлено, что для студентов с автономным стилем учебной деятельности характерно преимущественно позитивное самоотношение, проявляющееся в достоверно более высоких показателях по шкалам «Замкнутость», «Самоуверенность», «Отраженное самоотношение», а также в достоверно более низких показателях по шкалам «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение».

**Ключевые слова:** самоотношение, стиль учебной деятельности, студенты университета.

**Для цитирования:** Зобнина Т. В. Структура самоотношения студентов университета с разным стилем учебной деятельности // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 53–56. <https://doi.org/10.54348/2021.4.8>

Original article

### The structure of self-attitude of university students with different styles of educational activity

**Tatiana V. Zobnina**

Ivanovo State University, Shuya, Russia, [zobnina-tatjana@rambler.ru](mailto:zobnina-tatjana@rambler.ru)

**Abstract.** The article presents the results of a comparative analysis of the features of self-attitude among university students with different styles of educational activity. It is revealed that regardless of the prevailing style of educational activity, the most pronounced component of students' self-attitude is the “Self-worth” component. It is established that students with an autonomous style of educational activity are characterized mainly by a positive self-attitude, manifested in significantly higher indicators on the scales of “Closeness”, “Self-confidence”, “Reflected self-attitude”, as well as in significantly lower indicators on the scales of “Internal conflict”, “Self-blame”.

**Keywords:** self-attitude, style of educational activity, university students.

**For citation:** Zobnina T. V. The structure of self-attitude of university students with different styles of educational activity. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 53–56. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.8>

**Введение.** Впервые обратили внимание на тесную связь между отношением человека к себе и его поведением сторонники гуманистической зарубежной психологии (Р. Бернс, К. Роджерс). В отечественной психологической литературе термин «самоотношение» в качестве самостоятельной психологической категории, не сводимой ни к самопознанию, ни к самосознанию, ни к эмоциональному отношению к себе или действиям относительно самого себя, был использован Н.И. Сарджвеладзе. Самоотношение, по мнению автора, ощущается человеком как некое глобальное чувство «за» или «против» собственного «Я» [Сарджвеладзе, 1989]. Это чувство является устойчивым психическим образованием и обнаруживает себя как личностная черта (свойство, смысловая диспозиция). Отношение человека к себе сказывается на его поступках, общении с людьми, образе жизни в целом. Мы предположили, что особенности самоотношения находят свое отражение и в стиле учебной деятельности студентов вуза.

**Эмпирическая база исследования.** Исследование проведено на базе Шуйского филиала Ивановского государственного университета (г. Шуя Ивановской обл.). В исследовании приняли участие студенты 1-4 курсов в количестве 87 человек.

**Методы исследования.** В ходе исследования применялись следующие методы:

- 1) опросный метод;
- 2) математико-статистические методы: определение статистической значимости различий между группами студентов с разным стилем учебной деятельности осуществлялось с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни.

Обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета «SPSS Statistics 17.0».

**Методики исследования.** Для изучения самоотношения применялась методика исследования самоотношения (МИС), разработанная С.Р. Пантелеевым. Данная методика предназначена для выявления структуры самоотношения личности и включает в себя 9 шкал, предназначенных для установления степени выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самооценности, самопринятия, самопривязанности, внутренней конфликтности и самообвинения.

В процессе диагностики стиля учебной

деятельности студентов мы применили опросник Г.С. Прыгина, который содержит 18 утверждений и позволяет отнести респондентов к группе «автономных» или «зависимых». «Автономные» (11 баллов и выше) – лица, проявляющие в деятельности высокий уровень самоорганизации, развитый самоконтроль, уверенность в себе, склонность к самостоятельному выполнению любой работы. «Зависимые» (7 баллов и ниже) – лица, обнаруживающие или мало обнаруживающие комплекс этих качеств, опираются при выполнении деятельности главным образом на советы, подсказки, указания со стороны руководителя. В отношении лиц, набравших 8-10 баллов, определенного заключения вынести нельзя («смешанный» стиль учебной деятельности).

**Результаты исследования и их обсуждение.** Анализ результатов исследования самоотношения в общей выборке студентов показал, что средние арифметические значения всех компонентов самоотношения находятся в пределах условной нормы (4-7 стэнов). Это свидетельствует об избирательности отношения большинства респондентов к себе, их готовности к изменению лишь некоторых своих качеств при сохранении других. Исследование степени автономности в учебной деятельности показало, что у студентов вуза встречаются разные стили учебной деятельности (автономный, зависимый, смешанный); вместе с тем большинство из участников нашего исследования характеризуется зависимым стилем учебной деятельности (48,6% от общей численности выборки).

Сравнительный анализ особенностей самоотношения у студентов с автономным и зависимым стилем учебной деятельности позволил установить, что у обучающихся с автономным стилем деятельности наиболее выраженным компонентом самоотношения является «Самоценность» ( $7,6 \pm 0,48$ ). Этот аспект самоотношения передает ощущение ценности своей личности, а также отражает предполагаемую ценность собственного «Я» для окружающих людей. Значения по этой шкале в группе «автономных» выше, чем по общей выборке студентов. Данный факт свидетельствует о том, что «автономные» студенты склонны воспринимать себя как индивидуальность, осознавать и ценить свою неповторимость. Результаты исследования представлены в таблице 1.

**Таблица 1.** Значимость различий между студентами с автономным и зависимым стилем учебной деятельности в степени выраженности компонентов самооотношения

**Table 1.** Significance of differences between students with autonomous and dependent style of learning activity in the degree of severity of self-attitude components

Компоненты самооотношения	Средние значения степени выраженности компонентов самооотношения у студентов с автономным и зависимым стилем учебной деятельности		Значения U-критерия Манна-Уитни	
	Студенты с автономным стилем учебной деятельности (M±m)	Студенты с зависимым стилем учебной деятельности (M±m)	U	Уровень значимости p
Замкнутость	<b>6,6±0,54</b>	<b>4,3±0,45</b>	<b>29,000*</b>	<b>p&lt;0,01</b>
Самоуверенность	<b>7,2±0,65</b>	<b>5,6±0,45</b>	<b>42,500*</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Саморуководство	6,6±0,56	5,2±0,54	50,500	p>0,05
Отраженное самооотношение	<b>6,5±0,86</b>	<b>4,7±0,53</b>	<b>42,000*</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Самоценность	7,6±0,48	6,6±0,60	58,500	p>0,05
Самопринятие	5,6±0,50	6,5±0,42	58,000	p>0,05
Самопривязанность	5,7±0,52	5,0±0,77	63,000	p>0,05
Внутренняя конфликтность	<b>4,1±0,31</b>	<b>6,0±0,52</b>	<b>36,500*</b>	<b>p&lt;0,05</b>
Самообвинение	<b>3,8±0,39</b>	<b>5,6±0,64</b>	<b>39,500*</b>	<b>p&lt;0,05</b>

У студентов с преобладанием зависимого стиля учебной деятельности показатель по шкале «Самоценность» также превышает показатели по другим шкалам (6,6±0,60). Однако его сопоставление с результатами, полученными по другим шкалам (относительно невысокое самоуважение, но в то же время принятие себя таким, какой есть, частое самообвинение, присутствие внутренней конфликтности) свидетельствует о неоднозначном, противоречивом отношении этих студентов к себе.

Самое низкое значение (по сравнению с другими шкалами) в группе «автономных» студентов получено по шкале «Самообвинение» (3,8±0,39), характеризующей выраженность отрицательных эмоций в адрес собственного «Я», неприятие некоторых своих личностных качеств.

В группе студентов с зависимым стилем учебной деятельности самым низким оказался показатель по шкале «Замкнутость» (4,3±0,45), отражающей степень внутренней честности, открытости отношений человека с самим собой.

В целом средние арифметические значения всех компонентов самооотношения находятся у студентов обеих исследовательских групп в пределах условной нормы (4-7 эзнов). Наибольший разброс данных в группе «автономных» студентов получен по шкале «Отраженное самооотношение», характеризую-

щей представление человека о способности вызывать у других людей уважение, симпатию; в группе «зависимых» студентов – по шкале «Самопривязанность», выявляющей желание (нежелание) изменяться по отношению к наличному состоянию своего «Я».

Несмотря на среднюю степень выраженности компонентов самооотношения, ее структуру в сравниваемых группах студентов можно рассматривать как дисгармоничную. С помощью U-критерия Манна-Уитни мы установили, что у «автономных» студентов степень выраженности компонента «Самоценность» статистически значимо превосходит степень выраженности таких компонентов, как «Самопринятие», «Самопривязанность», «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение». В группе «зависимых» студентов степень выраженности компонента «Самопринятие» достоверно выше степени выраженности таких компонентов, как «Замкнутость», «Отраженное самооотношение», «Самопривязанность».

Проведенный сравнительный анализ структуры самооотношения у студентов с автономным и зависимым стилем учебной деятельности показал, что для студентов с автономным стилем учебной деятельности характерно преимущественно позитивное самооотношение. Это нашло свое отражение в достоверно более высоких показателях по шкалам «Замкнутость»,

«Самоуверенность», «Отраженное самоотношение», а также в достоверно более низких показателях по шкалам «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение». Иными словами, «автономные» студенты обладают более выраженным стремлением соответствовать общепринятым нормам поведения, более уверены в себе, воспринимают себя как людей, способных вызвать уважение со стороны окружающих, характеризуются меньшей выраженностью отрицательных эмоций в свой адрес, менее подвержены сомнениям в себе.

Закономерным представляется тот факт, что с укреплением позитивного отношения к себе у студентов повышается уровень автономности в учебной деятельности, формируется склонность к самостоятельному выполнению различных учебных заданий.

Таким образом, проведенное эмпирическое

исследование позволило сделать следующие

**ВЫВОДЫ:**

1. Независимо от преобладающего стиля учебной деятельности наиболее выраженным компонентом самоотношения у студентов является такой компонент, как «Самоценность».

2. Самое низкое значение в группе «автономных» студентов получено по шкале «Самообвинение», в группе «зависимых» студентов – по шкале «Замкнутость».

3. Для студентов с автономным стилем учебной деятельности характерно преимущественно позитивное самоотношение, проявляющееся в достоверно более высоких показателях по шкалам «Замкнутость», «Самоуверенность», «Отраженное самоотношение», а также в достоверно более низких показателях по шкалам «Внутренняя конфликтность», «Самообвинение».

**Список источников**

- Кольшико А. М. Психология самоотношения: учебное пособие. Гродно : ГрГУ, 2004. С. 7-102.
- Пантелеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1991. С. 6; 14; 21.
- Сарджвеладзе Н. И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. С. 151; 174; 192. 140.
- Симановский А. Э. Функционально-генетический анализ представлений человека о самом себе // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Т. II. С. 249-253.
- Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England: York Publishing Services, 2001. P. 110-138.
- Robins R. W., Trzesniewski K. H., Tracy J. L., Gosling S. D., Potter J. Global Self-esteem Across the Life Span // *Psychology and Aging*. 2002. Vol. 17. № 3. P. 423-434.

**References**

- Kolyshko A. M. Psychology of self-attitude: a textbook. Grodno: GrGU, 2004. pp. 7-102. (In Russ).
- Pantelev S. R. Self-attitude as an emotional-evaluative system. Moscow: Publishing house Moscow university, 1991. P. 6; 14; 21. (In Russ).
- Sardzhveladze N. I. Personality and its interaction with the social environment. Tbilisi: Metsniereba, 1989. P. 151; 174; 192. 140. (In Russ).
- Simanovsky A. E. Functional-genetic analysis of a person's ideas about himself. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavl pedagogical bulletin*. 2012. no. 2. vol. II. pp. 249-253. (In Russ).
- Emler N. Self-esteem: The costs and consequences of low self-worth. York, England: York Publishing Services, 2001, pp. 110-138. (In Eng).
- Robins R. W., Trzesniewski K. H., Tracy J. L., Gosling S. D., Potter J. Global Self-esteem Across the Life Span. *Psychology and Aging*. 2002. vol. 17. no. 3. pp. 423-434. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 11.11.2021; одобрена после рецензирования 10.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 11.11.2021; approved after reviewing 10.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 57–64.

Scientific search: personality, education, culture. 2021. no. 4. pp. 57–64.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 37:008

ББК 74+71

<https://doi.org/10.54348/2021.4.9>

### Культурная революция и образование в XXI веке

Ирина Юрьевна Добродеева<sup>1</sup>, Наталья Валерьевна Мишанина<sup>2</sup>, Елена Анатольевна Овчинникова<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Ивановский государственный университет, Шуя, Россия

<sup>3</sup> Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1</sup> [slovesnost2008@mail.ru](mailto:slovesnost2008@mail.ru)

<sup>2</sup> [mishanina@mail.ru](mailto:mishanina@mail.ru)

<sup>3</sup> [ethic@philosophy.pu.ru](mailto:ethic@philosophy.pu.ru)

**Аннотация.** В статье рассматривается образование как культурологический феномен, предлагающий понимать образовательные современные процессы как закономерность культурных революционных преобразований в век цифровизации. Предлагается целостный подход к образованию как органичному единству непосредственного образования, науки и образовательных технологий. Проанализированы культурно-интеллектуальные возможности каждого из компонентов исследуемого процесса социализации личности. Культурологический фокус анализа включает актуальные для современности интеллектуальные традиции различных этапов человеческой мысли от античности до XXI века. В статье подчеркивается значение перспектив науки, технологических инноваций для модернизации образования, в т.ч. с точки зрения лидеров мирового бизнеса, во многом определяющих будущую гуманитарную стратификацию общества. Рассматриваются требования к будущим специалистам, работающим в открытом профессиональном пространстве и в атмосфере постоянных интеллектуальных, культурных вызовов. Целью размышлений авторов является обоснование сохранения и развития культурно-нравственного оптимизма у молодого поколения, определяющего свой социальный, профессиональный, гуманитарный статус в обществе.

**Ключевые слова:** культура, образование, модернизация, интеллект, наука, традиция, технология, информатизация, цифровизация, культурный динамизм, компетенция, прагматизм.

**Для цитирования:** Добродеева И. Ю., Мишанина Н. В., Овчинникова Е. А. Культурная революция и образование в XXI веке // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 57–64. <https://doi.org/10.54348/2021.4.9>

Original article

### Cultural revolution and education in the XXI century

Irina Y. Dobrodeeva<sup>1</sup>, Natalya V. Mishanina<sup>2</sup>, Elena A. Ovchinnikova<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> Ivanovo State University, Shuya, Russia

<sup>3</sup> St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia

<sup>1</sup> [slovesnost2008@mail.ru](mailto:slovesnost2008@mail.ru)

<sup>2</sup> [mishanina@mail.ru](mailto:mishanina@mail.ru)

<sup>3</sup> [ethic@philosophy.pu.ru](mailto:ethic@philosophy.pu.ru)

**Abstract.** The article considers education as a culturological phenomenon, offering to understand modern educational processes as a pattern of cultural revolutionary transformations in the age of digitali-

zation. A holistic approach to education as an organic unity of direct education, science and educational technologies is proposed. The cultural and intellectual possibilities of each of the components of the studied process of personality socialization are analyzed. The culturological focus of the analysis includes the intellectual traditions of various stages of human thought, from antiquity to the XXI century, relevant to the present. The article emphasizes the importance of the prospects of science, technological innovations for the modernization of education, incl. from the point of view of world business leaders, who largely determine the future humanitarian stratification of society. The requirements for future specialists working in an open professional space and in an atmosphere of constant intellectual and cultural challenges are considered. The purpose of the authors' reflections is to substantiate the preservation and development of cultural and moral optimism among the younger generation, which determines its social, professional, humanitarian status in society.

**Keywords:** culture, education, modernization, intelligence, science, tradition, technology, informatization, digitalization, cultural dynamism, competence, pragmatism.

**For citation:** Dobrodeeva I. Y., Mishanina N. V., Ovchinnikova E. A. Cultural revolution and education in the XXI century. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura* = *Scientific search: personality, education, culture*. 2021. no. 4. pp. 57–64. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.9>

**Актуальность.** В мировой общественной мысли проблема человека является вечной. Если не бывает вечных истин, то, очевидно, существуют вечные проблемы. Человеческий аспект античности выражался в концепции счастья, средневековый период жизненную полноту не мыслил без сакрального, Ренессанс открыл гуманизм и заявил о нем как о творческой мощи человека. Все меняющиеся культурно-исторические парадигмы отмечены вечной темой: роли знаний в человеческом измерении бытия. В связи с чем можно понять знания как культурологический концепт.

Эта же тема стала вызовом сегодняшнего дня. Проблема роли знаний в личностном развитии человека, тем более в период школьного и вузовского обучения, не только не потеряла своей актуальности, но возникает как первоочередная в современных условиях. Российское общество фиксирует критическое незнание определенной группой молодежи мировой и отечественной истории, культуры, отсутствие умений интеллектуальной самоидентификации, зависимость от «мнений», ориентированных на одностороннее, подчас искаженное, мифологическое восприятие действительности, тиражируемое определенными модными информационными контентом.

Следует отметить, что научная, педагогическая, культурная общественность сосредотачивала до последнего времени внимание на некоторых аспектах школьного образования, в частности на формах контроля освоенных знаний, например, ЕГЭ. Естественно предположить, что не средство контроля снижает качество знаний. Качество образования в России – проблема новая, и маловероятно, что причина корениться в ЕГЭ. После 2020 года культурологическая дискуссия об образовании обогащается темой

дистанционного обучения.

Отрицать дискуссионные сюжеты образовательной культурологии не имеет смысла. Трезвый профессиональный взгляд требует эффективного анализа образовательного процесса соответствующим инструментарием. В связи с этим возможна постановка вопроса о влиянии современных технологий на систему образования и воспитания как культурологическую целостность. Для начала можно вернуться к определению целей образования и воспитания. Положительно сформулировать педагогическое общение с учащимися как подготовку молодого поколения к культурной, интеллектуальной, профессиональной, повседневной и современной жизни во всех аспектах человеческого существования.

В последнее время, как уже было отмечено, активно высказываются разнообразные мнения. Например, по дистанционному обучению. С нашей точки зрения, дистанционное обучение – это атрибут информационного общества. С вхождением в жизнь каждого человека интернета дистанционное обучение – культурная неизбежность.

Проблема, возможно, состоит в актуализации целостного взгляда на образовательно-воспитательный процесс, для которого характерно восприятие технологий как эффективной формы трансляции знаний. Знание не может не быть центром процесса педагогического общения. В наших рассуждениях мы не определяем терминологическое различие между понятиями «знание» и «информация»: для нас оно несомненно. Традиционно утверждается, что знание формирует мировоззрение, но понятие информация, с нашей точки зрения, не противостоит знанию как культурологическому концепту, а его включает, являясь многоуровневым понятием.

ем. Знание – это продукт интеллектуальной деятельности. Под интеллектуальной деятельностью понимается научная деятельность (как частный случай интеллектуализма), результаты которой являются содержанием образования. Знания объективно достоверны, верифицируемы, эмпирически проверяемы.

Постсоветская культурная реальность после 90-х годов характеризовалась большой растерянностью преподавательской общественности, особенно в гуманитарных науках: история, литература, история культуры и т.д. Культурологи, ученые социально-гуманитарных наук, школьные учителя искренне недоумевали, как быть с советской литературой, с советской историей, с российской историей и российскими культурными ценностями вообще.

Изменились учебные программы, школьные учебники. В образовательные практики вошли современные технологии. Но знание как содержание и основные смыслы образовательного общения в истинном своем значении константны, хотя информационное общество существенно меняет содержание образования и его организацию. Содержание постсоветского образования освобождается от идеологии ушедшего общества, выявив характерный для российской ментальности дух общечеловеческих ценностей. Русская почва рождает Соловьева и его идею всеединства. Патриотизм Ф.М. Достоевского коренится в его ощущении вселенскости православия. Доказательством глубины мироощущения Достоевского служит интерес к его творчеству, который не угасает до сих пор в мировой культуре. Трагическая судьба Анны Карениной, женское счастье Наташи Ростовской продолжает волновать американский кинематограф. Анна Ахматова, И. Бродский вошли в мировую сокровищницу поэзии. «Доктор Живаго» Б. Пастернака и «Тихий Дон» М. Шолохова – лауреаты Нобелевской премии.

Сегодня идеологические оценки ушли в прошлое. Остался талант и раздумия очень разных авторов о себе и своей эпохе. Каждый из них интересен до сих пор думающим людям всего мира. Талант, глубина, честность, свобода мысли вечны, как вечны человеческие проблемы. Человек на разломе истории не может не думать о судьбе Отечества, ближних, о собственной судьбе. Возникает подлинно экзистенциальная проблема – проблема выбора духовного, политического, нравственного. Исчез прежний образ жизни, меняется повседневность, обостряя проблему, как сохранить достоинство и честь? Гамлетовские вопросы неотделимы от событий жизни многих, осознающих ее сакральные моменты: «распалась связь времен»,

«достойно ль смиряться под ударами судьбы, или надо оказать сопротивление» [Шекспир, 2008, с. 689].

Безусловно, XXI век приносит с собой новый технологичный взгляд на человека, его сущность, цели и назначения. Но можно предположить, что эра цифры не породит виртуального человека, способного существовать только на цифровых платформах, управляемых искусственным интеллектом. Культурная революция XXI века, обозначающая массовую цифровизацию, с нашей точки зрения, не явится гуманистической катастрофой.

В истории культуры можно проследить интереснейший сюжет в среде античных философов, не существующих без учеников. Сегодня, когда сужается пространство книжной продукции, едва ли будет неуместно вспомнить такой удивительный факт, что Сократ не оставил после себя ни одной письменной работы, но до сего дня он остается по-прежнему актуальным в истории человеческой мысли, и неизвестно только ли благодаря письменному наследию Платона. Сократ сознательно выбрал устную речь как способ открытия истины: «В античной традиции устная речь была самой привилегированной формой общения. Сократ целиком и полностью доверял устной диалектике... Аристотель воспринял полностью письменную культуру, признал письмо в качестве привилегированного средства общения и передачи знания. Платон попытался опосредствовать и соединить две культуры» [Антисери, Реале, 2001, с. 133]. Итальянские ученые говорят о «культурной революции» античных времен. Интеллектуализм древних греков признавал важнейшими ценностями познавательные потребности, знания, методы поиска истины. Знания, истина, диалектика, философия, интеллектуальная дружба входят в формулу счастья, например, у Эпикура. Как пишет Алексей Николаевич Чанышев: «У Эпикура всячески поддерживался культ дружбы, это было в согласии с его учением: из того многого, что приносит мудрость (философия) для счастья, главный дар – это дружба» [Чанышев, 2003, с. 493]. Важна логика Эпикура: нравственные отношения имеют источником познавательный процесс. Античный мир закладывает традицию этического рационализма. Интеллект, знания – основа добродетели, это важнейшее убеждение Сократа. Интеллектуальный, познавательный процесс формирует нравственные, гражданские добродетели грека. Поэтому так чутки греки к форме поиска истины и трансляции знаний. Для Сократа в диалоге, непосредственном общении с собеседником, приходящем к истине, безуслов-

но, креативным коммуницированием может быть только устная речь и непосредственное общение. Диалектика Сократа – это коллективное удовлетворение любознательности. Для Аристотеля, определившего законы формальной логики, по сути давшего инструментарий для индивидуального приобретения знаний, органичен текст.

Таким образом, важно отметить, что уже античный мир знал культурологическую революцию, рассматривая знания как высшую жизнеобразующую, духовную ценность. Даже дуалист Платон, сохранивший философию Сократа, записав его диалоги, согласившись и с Сократом, и с Аристотелем, некоторым знаниям придавал особый сакральный характер и «не слишком доверял перу: при записи, полагал он, философские послания теряют самое важное» [Антисери, Реале, 2001, с. 133].

Важно отметить внимание античных мыслителей к общению при передаче знаний, так называемой когнитивной коммуникации. Коммуникационная дискуссия в античной гносеологии подтверждает культурологический статус самих знаний, их духовно-нравственный характер. В античной культуре закладывается начало традиции понимания знаний как духовной ценности, происходит их сакрализация. Рационалистическая этика Сократа это доказывает. В основе добродетельности человека лежит знание, незнание – причина порока. Сократовская диалектика – идеальная модель калогатии, совершенства человека, развития личности через свободу творческого поиска истины. Поэтому высшей добродетелью становится мудрость, а тот, кому в полной мере доступно счастье – это философ. Полисная политическая мысль в ряде случаев считала философа идеальным главой города-государства. Таким образом, даже управление одухотворяется божественностью мудростью – знанием.

Новое Время и Просвещение придают разуму и истине, добытой, как правило, научным методом, просвещенческий характер. Разум, просветляющий страсти, и знания служат личному и общественному благу, снимая тем самым противоречия между личными и общественными интересами. Естественно, что вера в могущество разума выдвинула в приоритет знания и образование как таковые. Нельзя сказать, чтобы Просвещение обогатило сам корпус научных знаний, оно осуществило известную культурологическую революцию. Античная традиция, оживающая в Просвещении, секуляризирует познавательную деятельность человека через идею гармонии Веры и Разума и определяет знание как духовную основу культурной

жизни. Просвещение стремится к доступному знанию, популяризации научных знаний. Дени Дидро издает 35-томную «Энциклопедию, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел». Дидро стремился «изобразить общую картину усилий человеческого ума во всех областях знания во все времена» [Грицанов, 2001, с. 321]. За год пребывания в России Дидро написал «План университета или школы публичного преподавания всех наук, для Российского государства».

Таким образом, можно сделать вывод, что Новое время и Просвещение понимает разум, науку, знание как творческую модель мира, духовная высота которых подчеркивается стремлением к энциклопедичности. Творческий пафос, титаническая мощь эпохи Возрождения в XVIII веке преобразуется в энциклопедичный характер диффузии знаний, признав тем самым письменный текст как равноправный способ трансляции знаний. Следует отметить, что интеллектуальная просвещенческая парадигма определила на три века всю мировую культуру.

До XXI века духовная энергия науки и знаний продолжала оставаться основной цивилизационной силой, хотя сама наука и ее результат (знание) засомневались в самих себе. Например, дискуссии о субъективности научного инструментария приводят к вопросу о достоверности знаний. Но, несмотря на дискуссионность таких основополагающих концептов, как истина или научный факт, оптимистические ожидания общества в этом направлении не снижаются. Ученые-фундаменталисты не испытывают напряжения перед перспективами развития науки.

Участников просветительского марафона «Новое знание» (г. Москва, 20–22 мая 2021 г.) участников волновал вопрос о прогнозах на проблемы науки – науки будущего. Популярной фигурой на марафоне был Илон Маск (американский предприниматель, инженер, миллиардер), который не является ученым, но именно ему научная молодежь адресовала вопросы о будущем науки. И. Маск, отвечая на вопрос, акцентировал внимание слушателей на способности человечества задавать вопросы, умения «вопрошать». Маск говорит о креативности такого научного метода, как формулирование аспектов неизвестного, непознанного, постановка проблемы. Сущность философии так и определялась, как умение вопрошать. Философ Мираб Мамардашвили так себя и определял, как «вопрошающего», понимая под этим сущность философского подхода [Мамардашвили, 1992, с. 8]. Наука будет отвечать на тот вопрос, который человечество задаст себе. В ответ на запрос, наука приобретает

необходимые знания. Практически речь идет о будущем человечества, его будущем культурно-интеллектуальном облике. Для И. Маска будущее – в космических исследованиях, в которых, подчеркивает Маск, у России несомненные приоритеты. Предприниматель говорил о станции на Луне, городах на Марсе, отдавая дань уважения К. Циолковскому и Ю. Гагарину.

По мнению авторитетных участников данного просветительского марафона, будущее должно характеризоваться «расширением сознания». И. Маск видит современной задачей для человечества развитие взаимодействия человека и искусственного интеллекта. Именно это взаимодействие приведет к расширению границ сознания. Об искусственном интеллекте постоянно говорит Герман Греф. Позиция Германа Грефа вызывает особенный интерес. Анализируя его высказывания, следует иметь в виду его прагматические ориентации в социокультурном пространстве, значение которых неоспоримо для современного этапа в истории России. В интервью телевизионному каналу «Россия 24» (от 22 мая 2021 г.) Греф подчеркнул роль искусственного интеллекта в школьного образования. С точки зрения Г. Грефа, искусственный интеллект решает задачу персонализации обучения. Традиционный образовательный процесс не способен эффективно решить проблему личностного развития каждого ученика, индивидуальной траектории его обучения. Искусственный интеллект должен стать инструментарием учителя, который определит способности, талант, познавательный характер учащегося, его стартовые возможности. Результатом станет индивидуальный образовательный контент. Использование подобных технологий приведет к «трансформации образования», делает вывод Г. Греф. Современный учебный процесс, по мнению Грефа, губит «бюрократическая рутина... Нужно убить бюрократию, вернуть учителя ученикам. Образование должно быть ярким».

Таким образом, ведущие концепты образования, решающая роль знаний, науки не вызывают сегодня сомнений ни в профессиональной среде ученых, ни среди широкой общественности. Пафосом Московского просветительского марафона была идея обновления знаний и не только в социально-гуманитарной сфере – трансформации, как было замечено выше, обучения на всех уровнях образования. Неслучайно поэтому на марафоне так явственно звучал футурологический научный аспект.

Углубляясь в проблему «трансформации» обучения, следует отметить, что в современном мире актуализируется когнитивный аспект

трансляции знаний. Не принимая участия в дискуссиях о дистанционном характере образования, следует отметить положительную однозначность инструментального характера дистанционности, органично вписывающийся в когнитивный контекст современного образовательного процесса. Не упуская из внимания духовную энергетику смыслового пространства знаний, следует помнить, что форма их трансляции предельно важна. При трансляции знаний важно не потерять их духовную энергию, которая присуща только четким смысловым единицам. Научное содержание бессмысленным быть не может. Безусловно, бывают и научные «фейки». Так на канале «Культура» в дискуссионном клубе «Агора» (от 24 мая 2021 г.) ученые курчатовского института привели пример современного научного «фейка»: «чипизация через вакцинацию». Очевидно, что пространство гуманитарного знания изобилует фальшивыми концептами. Но речь идет не только об этом знании, но и о сохранении трансцендентности при передаче знаний. Коммуникационное пространство на сегодняшний день оперирует традиционными типами общения: вербальным и визуальным, а также множественным инструментарием их передачи. Можно надеяться, что технологии и эра цифровизации не «обескровит» и не заместит собою интеллектуальное мировое пространство. Искусственный интеллект – это современная форма продуктивной для творчества человека систематизации и формализации.

В школьном и высшем образовании обозначились новые тренды, суть которых в высоких скоростях обучения, приближении к максимально коротким срокам. Особенно это важно при переобучении. В убаюкивающемся XXI веке достаточно быстро меняется профессиональная характеристика общества, ставящая перед современным профессионалом необходимость других темпов переобучения, основанных на новых образовательных технологиях.

Классической проблемой российского высшего образования в прошлом и настоящем была и остается неготовность выпускника вуза к эффективному участию в современном социально-экономическом процессе, особенно в условиях рыночной экономики. Специалист, работающий сегодня в открытом профессиональном пространстве, живет в атмосфере иных интеллектуальных, культурных вызовов. К трендам современного высшего образования сегодня относится гибридное обучение, при котором теоретическая подготовка становится практическим инструментарием социализации. При такой форме профессиональной подготовки теория изучает-

ся на особых платформах, а живое общение проходит в конструктивных дискуссиях, разработке творческих проектов, диалогах – поисках решения конкретных проблем. Сократовские диалоги, таким образом, остаются инновационнейшим инструментарием создания научного продукта, целостного с позиций теории и практики.

Российское массовое образование исторически началось с прагматического подхода к образованию. Петровские преобразования в России требовали профессионалов в тех сферах, которые реформировал глава государства Петр Первый, поэтому российскому университету предшествовали профессиональные школы. Цели государственных преобразований требуют, как можно сделать вывод практического образования. Профессионалы-прагматики способны в оптимальные сроки провести социально-экономическую, технологическую модернизацию страны. Постсоветская Россия ставит перед собой подобные задачи, безусловно, требующие переориентации, «трансформации» образования. В этом смысле спикеры просветительского «Нового знания» ничуть не отрицают традиции отечественного образования.

После вынужденного локдауна вновь возникли ожесточенные дискуссии среди широкой российской общественности по поводу дистанционного образования. Но эмоциональная напряженность обсуждений не может быть доказательством объективно существующего противоречия. В свое время основоположник британского эмпиризма Френсис Бэкон указывал на то, что наш опыт и разум испытывают влияние предрассудков познания, «призраков». По Бэкону, существует такая разновидность «призраков», как «призраки пещеры». Их источник – человеческая индивидуальность, характеризующаяся своими интересами и влиянием различных обстоятельств, которые сказываются на результате познаваемого (оцениваемого) объекта. Можно предположить, что ряд экспертных оценок сложился во многом под влиянием многолетнего опыта, научных и образовательных привычек и понятий, неоспоримой веры в традиционный методический инструментарий, особенно в среде школьных практиков. Не нарушая политкорректности научного обсуждения, можно предположить, что предмета спора не существует, поскольку прагматический подход к образованию, тем более к образовательным технологиям, не раз доказал свою эффективность. Нами уже использовался ранее пример успешной образовательной политики в истории России. Ряд полемических возражений вполне соответствует упоминаемому

познавательному предрассудку.

Опыт работы в формате дистанционного образования как в школах, так и в вузах позволяет сделать вывод, что сам принцип дистанционности среди мотивированных обучающихся не снижает качества знаний, а, наоборот, открывает колоссальные возможности в образовательной массовой культуре. Полученный образовательный опыт демонстрирует скорее проблемы технического состояния образовательного пространства и овладения современными информационными технологиями широкой общественностью: учителями, преподавателями, учениками, студентами, родителями. Обсуждения преобразований в школьной и вузовской системах важны и необходимы, поскольку общество для инновационных успехов в этой сфере должно их морально одобрять и быть к ним готовым.

Общественное мнение разнообразно. Анализируя петровское время, историки отмечают: «В традиционной русской культуре, нацеленной на сбережение, сохранение уцелевшего достояния, новации не приветствовались; первоочередным, актуальным было не постичь новое, а уберечь старое» [Пономарева, 1998, с. 40]. Но установка на сохранение, если рассматривать его как глобальный принцип самосохранения, органично включает культурный, интеллектуальный, социальный динамизм.

Мираб Мамардашвили, осмысляя целостность культурно-исторического процесса, делился следующими сомнениями: «Напомню старое определение действительной природы Просвещения. Просвещение – это “взрослое состояние” человечества, т. е. способность людей думать своим умом... Между прочим, эта проблема культуры (т.е. внутреннего развития) относится и к технической мощи страны, и ее техническому потенциалу и вооруженности. Мы часто теряем представление, какой богатый и сложный мир идей, моральных и гражданских навыков, внутренней развитости стоит за теми техническими новинками и достижениями, которые мы наблюдаем у соседей, на Западе. И думаем воспользоваться ими как внешними, готовыми продуктами. Или думаем, что просто и есть техника... даже «просто техника», как ни парадоксально, всегда является продуктом культуры, духовного зерна. Культурное сознание неделимо...» [Мамардашвили, 1992, с. 175]. Мамардашвили формулирует идею целостности культурного сознания, содержательный комплекс которого обусловлен единым корнем. Правомерность данного утверждения иллюстрируется кризисом мультикультурализма, декларируемым Европейским союзом.

Утверждение Мамардашвили, безусловно,

неоспоримо. Но речь идет не о совершенствовании некой культурной целостности, системы образования, а о модернизации, трансформации самой системы. Ситуация в России последних десятилетий характеризуется революцией, в т.ч. культурной, и реставрация прошлого невозможна. Становится иная культура, явились новые поколения, формируемые и формирующие новую культуру. Их отличие не есть результат отсутствия воспитания, а черты новой культурной сущности. Заявления о потере культурной и национальной идентичности, с нашей точки зрения, есть заблуждение; не обоснован также вывод о том, что современные культурологические процессы в науке и образовании западно-центричны.

В России осуществился цивилизационный «скачок». Современное поколение 20-летних не знают страны XX века, культуры социалистического реализма. Традиций, связанных с советской историей, практически не существует, за исключением признания Великой Победы 1941-1945 гг. Возражать сегодня против смены образовательной парадигмы смысла не имеет. Наука не останавливается, результаты ее интернациональны. Россия, изменив вектор развития, вошла в мировое пространство, в т.ч. меняющееся мировое образовательное пространство. Вузы России участвуют в международных рейтингах, имеют совместные научно-образовательные проекты, обмениваются студентами. Для информационного, постинформационного общества технологический аспект – его сущность. Российское образование вступает в решающую фазу модернизации, отвечая вызовам времени. Прагматический характер профессионального образования – необходимый и закономерный этап в его преобразовании.

Оптимизирующими факторами образования выступают: высокая скорость обучения, персонализация обучающего процесса, создание образовательных цифровых платформ, возможность максимально короткого переобучения, гибридное обучение и контроль за прогрессом и результатами учебной деятельности со стороны учащихся.

При обмене опытом с зарубежными коллегами тема формирования навыка у обучающего по овладению стратегиями контроля учебного процесса актуальна. На международной конференции «Мораль и этика в системе образования» (Санкт-Петербургский университет, Шуйский педагогический университет, Тихоокеанский университет Сиэтла, немецкая Высшая школа Фехта) представитель американского университета Хенри Алджера подчеркивала: «Для того, чтобы обучение было успешным,

необходимо, чтобы учащиеся контролировали учебный процесс. Учитель должен выступать в роли помощника при обучении, а не формального транслятора знаний» [Мораль и этика..., 2005, с. 140]. Хенри Алджера акцентировала внимание на развитии у обучающего ответственности в овладении самостоятельными навыками работы, в т.ч. самооценке качества и контроле за прогрессом в овладении знанием. При такой методике, делает вывод Хенри Алджера: «учащиеся должны осознать, что обучение не есть что-то такое, что делается для них, а что-то, что делается ими» [Мораль и этика..., 2005, с. 141]. К сожалению, образовательная российская система весьма инертна. Культурологическая методология диалога как креативная модель общения с трудом входит в учебный процесс. Введенный в ряде вузов рейтинг оценки качества обучения студентов как одно из средств формирования у студента навыка контроля за результатами своей деятельности и воспитания ответственности теряет свое продуктивное начало и вырождается в формально бюрократический акт. Причина того, что рейтинговая система оценки качества обучения не изменяет положения студента в учебном процессе состоит, по нашему мнению, в методологическом консерватизме академического пространства, отсутствии активности в использовании соответствующего современного персонализируемого инструментария, что препятствует установлению творческого равноправия в учебной деятельности.

Трансформация образования, очевидно, будет успешной при условии изменении культурологического подхода к образованию, принятия его современных инновационных целей: открытости, индивидуализации, персонализации, обеспечивающих личные и общественные интересы.

Подводя итоги, можно констатировать, что проблема эффективности трансляции знаний не новая, хотя сциентизм испытывал трудные времена, но научно-технический прогресс не теряет ведущей роли в социальной жизни, выдвигая на первый план технологические достижения. В прежних культурах технический аспект преобразования жизни не менял всей культурной общественной парадигмы, хотя уже в античном мире возникло противоречие между письменной и устной речью с точки зрения полноты восприятия духовного содержания знания, что позволило ученым говорить о культурной революции во времена Сократа и Платона, но культурологическая парадигма не поменялась за тысячелетия: ученые, ученики, школы, академии, живое общение, книга, библиотеки.

Век цифры меняет образовательный профиль цивилизации. Наука выразилась в технологии другого цивилизационного порядка, что повлекло за собой реальную смену культурных парадигм, тем более в условиях мирового массового образования. Мировое образовательное пространство отличается большой мобильностью и динамизмом. Современная Россия – это новая страна, но определенная часть общества продолжает мыслить в «охранительной» логике, логике отрицания. Подобная позиция естественна. Но ее перспективы ограничены, особенно при смене поколений. Общественный вектор развития, российский социум создают новое российское образовательное пространство, оптимальное для профессионала, открытого новому, обладающего креативным, нестандартным, аналитическим информационным мышлением. Подобные надпрофессиональные качества не могут появиться в неорганичной среде, в связи с чем мы можем утверждать, что технологический дух эпохи не ограничивает и не поглощает творческого потенциала образования, но требуют новой познавательной, гибкой интеллектуальной и социальной культуры.

### Список источников

- Антисери Д., Реале Д.* Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье / в пер. и под ред. С.А. Мальцевой. Санкт-Петербург: Пневма, 2001.
- Грицанов А. А.* Новейший философский словарь. Минск : Книжный дом, 2001.
- Мамардашвили М.* Как я понимаю философию. Москва : Прогресс ; Культура, 1992.
- Мораль и этика в системе образования : материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Шуя - Санкт-Петербург - США - Германия, 13-14 мая 2004). Шуя : Весть ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005.
- Пономарева В. В.* У истоков университета. Университет для России. Взгляд на историю культуры 18 столетия. Москва : «Русское Слово»; Московский Университет и Российский фонд гуманитарных исследований, 1998.
- Университет для России. Взгляд на историю культуры XVIII столетия / под ред. В. В. Пономаревой, Л. Б. Хорошиловой. Москва : Русское Слово, 1997.
- Чанышев А. Н.* Философия Древнего мира (история философии). Учебник для вузов. Москва : Высшая школа, 2003.
- Шекспир У.* Полное собрание сочинений в одном томе. Москва : Альфа-книга, 2008.

### References

- Antiseri D., Reale D. Western philosophy from the origins to the present day. Antiquity and the Middle Ages / in the lane. and ed. S.A. Maltseva. St. Petersburg: Pneuma, 2001. (In Russ).
- Gritsanov A. A. The latest philosophical dictionary. Minsk: Book House, 2001. (In Russ).
- Mamardashvili M. As I understand philosophy. Moscow: Progress; Culture, 1992. (In Russ).
- Morality and ethics in the education system: materials of the IV International. scientific-practical conf. (Shuya - St. Petersburg - USA - Germany, May 13-14, 2004). Shuya: News of GOU VPO "ShSPU", 2005. (In Russ).
- Ponomareva V. V. At the origins of the university. University for Russia. A look at the history of culture of the 18th century. Moscow: "Russian Word"; Moscow University and the Russian Foundation for Humanitarian Research, 1998. (In Russ).
- University for Russia. A look at the history of culture of the 18th century / ed. V. V. Ponomareva, L. B. Khoroshilova. Moscow: Russian Word, 1997. (In Russ).
- Chanyshev A. N. Philosophy of the Ancient World (history of philosophy). Textbook for universities. Moscow: Higher School, 2003. (In Russ).
- Shakespeare W. Complete works in one volume. Moscow: Alpha Kniga, 2008. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 13.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 13.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 65–69.

*Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 65–69.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 330.1

ББК 65.011

<https://doi.org/10.54348/2021.4.10>

### Информационно-инновационные характеристики качественно нового потребителя

**Юлия Сергеевна Нанакина**

Ивановский государственный университет, Шуя, Россия, [artamon3@yandex.ru](mailto:artamon3@yandex.ru)

**Аннотация.** Неотъемлемое применение цифровых технологий, основанных на управлении информацией разных масштабов, качества, структуры и характера в области потребительских процессов становятся сегодня качественно новыми инфраструктурными элементами сферы потребления и сервиса. Современная информация может стать мерой измерения, границами, расширяющими и усекающими объемы потребления, что определяет качественно новые форматы объектов и субъектов этой сферы. В статье систематизированы основные современные тенденции потребления, определены роль и место потребительских процессов в экономике, на основе эволюционного анализа сформированы основные подходы и характеристики потребления, что станет основой для формирования новой модели потребления информационного общества, которая станет трендом развития современной индустрии сервиса.

**Ключевые слова:** потребительские направления и тренды, квалификационная модель потребления, потребительские барьеры, инновационно-информационный подход к потреблению, информационная революция.

**Для цитирования:** Нанакина Ю. С. Информационно-инновационные характеристики качественно нового потребителя // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 65–69. <https://doi.org/10.54348/2021.4.10>

Original article

### Information and innovation characteristics of new high-quality consumer

**Yulia S. Nanakina**

Ivanovo State University, Shuya, Russia, [artamon3@yandex.ru](mailto:artamon3@yandex.ru)

**Abstract.** The integral application of digital technologies based on information management of various scales, quality, structure and nature in the field of consumer processes are becoming qualitatively new infrastructural elements of the consumer and service sphere today. Modern information can become a measure of measurement, boundaries that expand and truncate consumption volumes, which determines qualitatively new formats of objects and subjects of this sphere. The article systematizes the main modern consumption trends, defines the role and place of consumer processes in the economy, based on the evolutionary analysis, the main approaches and characteristics of consumption are formed, which will become the basis for the formation of a new model of consumption of the information society, which will become a trend in the development of the modern service industry.

**Keywords:** consumer trends and trends, qualification model of consumption, consumer barriers, innovative and informational approach to consumption, information revolution.

**For citation:** Nanakina Yu. S. Information and innovation characteristics of new high-quality consumer. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura* = *Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 65–69. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.10>

**Актуальность исследования.** Правительство РФ в рамках национального проекта «Цифровая экономика» планирует запустить электронные паспорта, единую облачную инфраструктуру («Цифровой профиль»), подключить 97% населения к интернету, запустить сети 5G, увеличить расходы на всеобщую цифровизацию в 3 раза. При этом спрос на информационные ресурсы, технологии, системы стремительно растет и не совпадает с ростом потребительской квалификации и культуры населения. За период 2010–2017 гг. [Цифровая трансформация в России...]. Доля домохозяйств, имеющих доступ к Интернету, увеличилась в 1,6 раза – до 76,3%. Сокращается разрыв в доступе к Интернету городских и сельских жителей: в 2013 г. он составлял 1,5 раза (72,8 и 49,5% домохозяйств соответственно), в 2017 г. – 1,2 раза (79,5 и 66,5%). Доля наиболее активных (ежедневных) пользователей Интернета за последние 8 лет выросла в 2,3 раза, достигнув в 2017 г. 60,6% [Что такое цифровая экономика..., 2019, с. 7]. Влияние цифровых ресурсов как основного фактора развития информационного потребления можно проследить по тенденциям:

- трансформация товаров и услуг массового потребления («умные», наукоемкие информационно сложные товары);
- изменение роли и ценностных установок потребления в целом (символичность);
- расширение масштабов влияния на потребителя IT-технологий (электронная торговля, онлайн оплата, спам-реклама);
- формирование новых моделей потребления за счет многоканальности, доступности информации;
- рост новых форм и видов занятости (самозанятости), и как следствие – рост дополнительных доходов и общей производительности труда;
- изменение временных границ организации потребления (структура рабочего и свободного времени);
- активизация использования электронных, сетевых и коммуникационных каналов связи в организации потребления и др.;
- включение потребительских новаций в инфраструктуру сервиса и торговлю в целом.

В системе экономических отношений происходит полная трансформация роли, функций, структуры и содержания потребления как фазы воспроизводственного процесса и объекта практико-ориентированных экономических наук.

Перестройка сферы потребления обусловлена исторически объективными процессами и

условиями развития цифровых технологий, что выражается изменением товаров и услуг, формированием новых моделей потребления, дифференциацией доходов и диверсификацией спроса, а так же развитием новой инновационно-информационной стратегии социально-экономических отношений всех субъектов экономики.

**Методы и организация исследования.** Проблема взаимодействия информационной экономики и сферы потребления может быть изучена под углом следующих эволюционно сформированных и научно обоснованных экономических подходов: воспроизводственный; информационно-инновационный; наноэкономический (внутренняя перестройка потребления всех членов домохозяйств) [Стрелец, 2012, с. 105].

В данной статье будет рассмотрен инновационный и информационный подходы к исследованию потребления (как взаимосвязанные эволюционные направления развития с разработкой единых критериев оценки на основе систематизации радикально новых теоретических точек зрения ученых в области изменения сферы потребления).

**Анализ результатов исследования.** Ученые Ф. Махлуп, М. Порат, Й. Масуда, Т. Стоуньер отмечают многогранность и радикальные преобразования, которые внесла информационная революция во все сферы общественной жизни. В информационном обществе, по мнению У.Мартина, жизненные стандарты, формы организации труда и проведения досуга, система образования и сфера потребления явно подвержены влиянию прогресса информации и знаний [Martin, 1997, p. 3].

Развитие информационных технологий обуславливает новый жизненный уклад, ценности, ориентиры, стратегии потребителей (трансформацию):

Упрощение процессов рационализации потребления, в результате чего происходит экономия времени, увеличение полезности благ (что формирует новые требования к сфере сервиса и уровню обслуживания).

Ускорение процессов реализации потребительских процессов за счет принятия рациональных решений (расчетных, обдуманных, построенных на научных подходах организации).

Усиление созидательных функций по мере поступления информации, потребитель не просто осуществляет потребительские функции, он создает новые продукты (информационные, интеллектуальные, продукты домашнего производства и семейного предпринимательства, увеличивающие его доход).

Порождение новых отраслей экономики (третичного и четвертичного сектора).

Изменение содержательной стороны потребления формирует новый характер потребительского поведения, смещающегося в сторону потребления больше образов, чем полезных свойств товаров. Символическое потребление становится возрастающей тенденцией 21 столетия. Как отмечает А. Долгин «предметы все активней используются не просто как вещи с полезными свойствами, а как знаки, символы, культурные коды – словом, как сигналы и сообщения» [Долгин, 2010].

Трансформация качественных характеристик потребительской деятельности домохозяйств (индивидуализация потребления обеспечивается за счет новых форм потребления онлайн, роботопотребление, виртуальные кассы и магази-

ны), что создает образ нового потребителя с наличием особых интеллектуальных способностей. Скорость устаревания продуктов потребления увеличивается и, как правило, не равна скорости физического износа. Показатели классической ценности товара, как ключевого свойства потребления, переключается на показатели наукоемкости, многофункциональности, стилизации и статусности. При этом возрастает информационная асимметричность между участниками процессов потребления. Журавлева Г.П. замечает, что благо «...становится нетоварным» [Журавлева, 2009, с. 20].

В результате систематизации новых тенденций были разработаны критерии и основные характеристики нового потребления относительно индустриальной и информационной экономики (таблица 1).

**Таблица 1.** Систематизация характеристик потребления в индустриальной и информационной экономике по расширенным критериям

**Table 1.** Systematization of consumption characteristics in the industrial and information economy according to extended criteria

Критерий потребления	Индустриальная экономика	Информационная экономика
Значение, место	Соподчинение относительно производства	Превосхождение над производством
Тенденции	Стандартизация, образцы, масштабность	Нестандартность, индивидуальность, локальность
Структура потребностей	Преобладание материальных форм	Преобладание нематериальных форм (информация, знания)
Стиль и характер, масштабы	Шаблонность, объемность, определенность	Ситуативность, минимальность, символичность
Предметы и объекты	Товары с набором полезных свойств и функций	Образы и символы продуктов и услуг
Виды	Классический, стандартный, массовый, традиционный	Статусное, символичное, ситуативное, ролевое, виртуальное, имиджевое
Ценность и полезность	Убывающая, функциональная	Нерастроченная, утилизированная
Стоимость, издержки	Калькуляция классических затрат	Преобладание ив калькуляции транзакционных издержек
Жизненный цикл	Физическая амортизация	Моральная амортизация
Оценка качества	По физическим показателям	Учет «облачных» показателей
Факторы	Экономические, неэкономические	Опережающие, инновационные, информационные, организационно-управленческие, моральные

Предложенные автором критерии показали, что сфера потребления прошла ряд изменений в процессе развития общественных отношений, в результате перехода к экономике информационного типа. Рост инноваций и НТП в сфере производства находит полноценное отражение данных тенденций и в потреблении. Информацион-

но-инновационная характеристика потребителей становится особо важной категорией в условиях трансформации социально-экономических отношений, построенных на качественно новом уровне.

Современные исследователи утверждают, что роль потребителя как инноватора была не-

дооценена в рамках ориентации на производство, инновации и экономический рост. При этом следует понимать, что производственные нововведения относительно выпуска товаров и услуг будут ничтожны, если они не найдут удовлетворения у потенциальных потребителей. А убывающая предельная полезность и увеличение потребительских издержек в будущем сформируют тенденцию – отсутствия разнообразия потребительских корзин, если в данные процессы не вмешаются информационные технологии.

В результате эволюции именно потребительские тенденции определяют социально-экономические, технологические, инновационные и коммуникативные возможности производителей, что порождает экономический рост, как предприятий, так и отраслей. Однако при опережении информационно-инновационной составляющей потребительских процессов потребительская квалификация теряет свой качественный уровень и нуждается в совершенствовании (наслоении новых потребительских знаний). И чем выше скорость данных изменений, тем быстрее формируется некоторый потребительский барьер (для оценки потребительских свойств товаров). И наращиваемая с опытом рациональная ориентация потребителя становится ограниченной, что требует новой переоценки потребительских практик и обучения. Поэтому процесс обучения должен быть встроен в процесс потребления таким образом, чтобы эти категории соединились в виде «образовательно-потребительского пазла» с просеиванием и усвоением нужной информации. Тем самым наблюдается формирование нового свойства товара – информатизация.

Результатом потребления в информационно-инновационном обществе становится качественно новый потребитель, который становится основой развития человеческого потенциала общества в целом, что обеспечивает качество и уровень экономического роста, а сфера потребления становится отправной точкой процесса производства и его качественно нового содержания.

В. Л. Иноземцев пишет, что в условиях информационной экономики теоретические постулаты классической науки становятся ограниченными, что требует пересмотра концепции инвестиционной активности [Иноземцев, с. 6]. Поэтому, когда особым ресурсом потребления становится информация, его можно считать важным объектом инвестиций. При этом потребители как носители абсолютно новых образцов поведения будут формировать новую модель «потребительской экономики».

Потребительская деятельность – это не только основа всей жизнедеятельности человека, но и основа его саморазвития, поэтому сфере потребления необходимо особо уделять внимание как с точки зрения практики реализации (исследование образцов потребительского поведения), так и с точки зрения теоретических изысканий науки. Ранее нами были проведены ряд исследований, направленных на выявление особенностей теории и практики реализации потребительской деятельности в различных социально-экономических, административных и географических условиях на примере малых городов, городов Крайнего севера и др. [Нанакина, 2017], что уже сформировало ряд обоснованных теоретических положений в ряде тенденций, критериев и факторов. Однако следует заметить, что данные исследования нуждаются в обновлении доказательной статистической базы.

В данном исследовании нами были сформированы ряд научных положений расширяющих экономические знания в области потребления. Анализ сферы потребления с позиций воспроизводственного, информационно-инновационного и наноэкономического подходов позволяет сделать вывод о том, что содержательная роль потребления значительно выросла в экономической науке, в рамках расширения ее категориального аппарата, внедрения новых потенциально важных экономических элементов, моделей, адаптированных к новым условиям общественных отношений.

**Выводы.** Систематизация и группировка качественно новых подходов исследования потребления, а так же разработка новых критериев его оценки позволила заключить:

На основе обобщения точек зрения ряда авторов зарубежной и отечественной экономической науки сформулированы основные подходы к потреблению как качественно новой категории междисциплинарного характера, обоснованы место и роль потребления в воспроизводственном процессе, определено соотношение сферы потребления в макро-, микро- и наноэкономическом разрезе, что позволяет системно оценить взаимозаменяемые и дополняемые ориентиры потребительских процессов на основе эволюции разных подходов.

Потребление как междисциплинарная категория позволяет показать, что знания экономической теории в области потребления необходимо обогащать за счет интеграции знаний других наук, объектом которых является потребление. Социальные, экономические, исторические, психологические, культурные, информационные составляющие потребительской сферы

определяют необходимость объединения этих областей в единую систему знаний, которая бы позволила сформировать образ квалифицированного потребителя нового уровня, способного удержать конкурентоспособные позиции на рынках современного информационного общества.

В ряде экономических дисциплин необходимо выделить отдельные разделы (поддисциплины), которые будут систематизировать знания в области потребления (в экономической теории – наноэкономику, в маркетинге – поведение потребителей, в экономической психологии и социологии – социально-психологическое поведение потребителя, в культурологических и исторических дисциплинах – культура и история потребления и др.). Это позволит постепенно расширить данную область знаний за счет теоретических и прикладных исследований.

В результате интеграционного подхода должна быть разработана теоретическая система показателей «потребления» на основе воспроизводственного, информационно-инновационного и наноэкономического подходов, которая включает в себя ряд важных показателей как результат информационной трансформации общества в целом и потребления в частности.

Трансформация потребления как процесс системных изменений характеризуется изменениями в субъектах, объектах, предметах, структурных элементах, принципах, видах, формах, инструментах тенденциях потребления.

### Список источников

- Долгин А. Б. Манифест новой экономике. Вторая невидимая рука рынка. Москва, 2010. 280 с.
- Журавлева Г. П. Контуры теории неэкономике и модификация её базовых категорий // Вестник РЭА. 2009. № 2. С. 20-27.
- Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы. Москва : Логос, 2000. 180 с.
- Нанакина Ю. С. Система концептуальных подходов к исследованию потребительской деятельности домашних хозяйств в рамках экономической теории // Фундаментальные исследования. 2017. № 3. С. 180-184.
- Стрелец И. Инновационная экономика. Москва, 2012. 220 с.
- Цифровая трансформация в России – 2020. Обзор и рецепты успеха. Аналитический отчет на базе опроса представителей российских компаний. URL: [https://komanda-a.pro/projects/dtr\\_2020](https://komanda-a.pro/projects/dtr_2020)
- Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение: доклады к XX Апрель. междунар. науч. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. / Г. И. Абдрахманова, К. О. Вишневецкий, Л. М. Гохберг и др.; науч. ред. Л. М. Гохберг ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 82 с.
- Martin W. J. The Global Information Society. Aldershot: Aslib Gower, 1997.

### References

- Dolgin A. B. Manifesto of the new economy. The second invisible hand of the market. Moscow, 2010. 280 p. (In Russ).
- Zhuravleva G. P. Contours of the theory of neoeconomics and modification of its basic categories. *Vestnik REA = Bulletin of the REA*. 2009. no. 2. pp. 20-27. (In Russ).
- Inozemtsev V. L. Modern post-industrial society: nature, contradictions, prospects. Moscow: Logos, 2000. 180 p. (In Russ).
- Nanakina Yu. S. System of conceptual approaches to the study of consumer activity of households in the framework of economic theory. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental research*. 2017. no. 3. pp. 180-184. (In Russ).
- Sagittarius I. Innovative economy. Moscow, 2012. 220 p. (In Russ).
- Digital Transformation in Russia – 2020. Overview and Recipes for Success. Analytical report based on a survey of representatives of Russian companies. URL: [https://komanda-a.pro/projects/dtr\\_2020](https://komanda-a.pro/projects/dtr_2020) (In Russ).
- What is the digital economy? Trends, competencies, measurement: reports by XX April. int. scientific. conf. on the problems of economic and social development, Moscow, April 9–12. 2019 / G. I. Abdrakhmanova, K. O. Vishnevsky, L. M. Gokhberg and others; scientific. ed. L. M. Gokhberg; Nat. research University Higher School of Economics. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2019. 82 p. (In Russ).
- Martin W. J. The Global Information Society. Aldershot: Aslib Gower, 1997. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 08.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 08.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 70–72.

*Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 70–72.

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 17.0

ББК 87.7

<https://doi.org/10.54348/2021.4.11>

### Универсальные традиционные антропокосмические парадигмы (этико-философский аспект)

Вячеслав Петрович Океанский<sup>1</sup>, Жанна Леонидовна Океанская<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ивановский государственный университет, Шуя, Россия, [ocean\\_65@mail.ru](mailto:ocean_65@mail.ru)

<sup>2</sup> Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России, Иваново, Россия, [ocean\\_2004@mail.ru](mailto:ocean_2004@mail.ru)

**Аннотация.** В статье показаны три аксиологически неравноценные фундаментальные модели соотношения человеческого и космического: современная, архаическая и логоцентрическая – их качественное различие заключается в диапазоне креативных и нравственных возможностей, открытых человечеству. Делается вывод о том, что первая парадигма напоминает непроходимое болото, вторая – сказочный лес, третья – опыт просветляющего преодоления пещерообразного существования.

**Ключевые слова:** зыбь существования, сакральный космизм, трансценденция, пещерообразность, назначение человека.

**Для цитирования:** Океанский В. П., Океанская Ж. Л. Универсальные традиционные антропокосмические парадигмы (этико-философский аспект) // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 70–72. <https://doi.org/10.54348/2021.4.11>

Original article

### Universal traditional anthropocosmic paradigms (ethical and philosophical aspect)

Vyacheslav P. Okeansky<sup>1</sup>, Zhanna L. Okeanskaya<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ivanovo State University, Shuya, Russia, [ocean\\_65@mail.ru](mailto:ocean_65@mail.ru)

<sup>2</sup> Ivanovo Fire and Rescue Academy of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations of Russia, Ivanovo, Russia, [ocean\\_2004@mail.ru](mailto:ocean_2004@mail.ru)

**Abstract.** In the article three axiologically unequal fundamental models of the relationship between the human and the cosmic are shown: modern, archaic and logocentric – their qualitative difference lies in the range of creative and moral possibilities open to humanity. It is concluded that the first paradigm is reminiscent of an impenetrable swamp, the second one stirs up a memory of a dreamful forest, the third one is like an experience of enlightened overcoming of our existence that is similar to a dark cave.

**Keywords:** swell of existence, sacred cosmism, transcendence, cave imagery, human purpose.

**For citation:** Okeansky V. P., Okeanskaya Zh. L. Universal traditional anthropocosmic paradigms (ethical and philosophical aspect). *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 70–72. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.11>

**Введение.** Потерянность человека в бытий- всецелому растворению в профанных или сальной безбрежности и его сакральное поглощение- кральных тоталитетах? При этом остаётся важ- бытийной тотальностью, при всём очевидном- нейшей именно когнитивная претензия на уни- качественном различии, имеют, однако, креа- версальность онтологического решения, всегда- тивную альтернативу – не она ли заложена в- сохраняющего, вопреки давлению любых куль- последних глубинах собственно человеческой- турно-исторических детерминаций, безуслов- природы, которая неизменно сопротивляется- ную свободу самоопределения. Конечно, не сам

человек решает, где и когда, с какими врождёнными и сопутствующими смыслами, ему родиться и явиться на свет – однако же, невероятно многое открывается ему в скоротечной жизни для того, чтобы направить максимум своей воли к вечному самоопределению. В противном случае – человеческая история обнуляется, и мы ничем принципиально не отличаемся от микробов или термитов, разве степенью конструктивной сложности, находящейся, разумеется, по ту сторону добра и зла.

**Анализ результатов исследования.** Представим себе моделирующую картинку, в которой человек в качестве небольшой вертикальной черточки расположен в центре обступающей его тотальности, представленной в форме удалённой окружности, где он оказывается как бы заперт и удалён от адекватного понимания и контактного взаимодействия с нею; даже в случае децентрации и хаотического соприкосновения с окружностью – человеку отведена лишь роль бессмысленной щепочки, для которой последним открытием оказывается *зыбь существования*. Такое эгологическое сиротство пронизывает всё экзистенциалистское сознание Нового и Новейшего времени (от Паскаля – до Хайдеггера), которое нисколько не спасают ясперсовские «шифры трансценденции» [Ясперс, 1991], ибо они – не энергичные символы взыскуемой сущности, но лишь галлюциногены неприступной крепости «объемлющего»... Не эта ли специфическая антропология передаётся в замечательном четверостишии Ф. И. Тютчева:

*Как зыбок человек! Имел он очертанья –  
Их не заметили. Ушёл – забыли их.  
Его присутствие – едва заметный штрих.  
Его отсутствие – пространство мироздания...* [Тютчев, 1980, с. 224]

Другой вариант моделирования возвращает нас к глубокой архаике и может быть представлен в следующей изменённой картинке: вертикальная черточка здесь вытягивается до пределов возможного *внутри* круга и достигает соприкосновения с ним в двух точках – верха и низа. Тем самым создаётся образ антропологически освоенной полноты и полярное напряжение смыслов, как и возможность игровой смены полюсов в грандиозной картине нерушимого космического дизайна. Давление этого принципиально коллективного опыта описано в учении об архетипах К.-Г. Юнга [Юнг, 1987]. Природа его специфической сотериологии передана у обращённого к сакральному космизму М. Элиаде указанием на то, что «человек архаических

цивилизаций может гордиться своим способом существования, который позволяет ему быть свободным и творить», ибо «архаические и традиционные общества допускали свободу ежегодно начинать новое существование – „чистое“, с новыми, нетронутыми возможностями», а потому «архаический человек, конечно, вправе считать себя в большей мере *творцом*, чем современный человек», «каждый год он участвует в повторении космогонии, особого созидательного акта», «человек был „творцом“ в плане космическом, имитируя эту периодическую космогонию, преодолевая рамки человеческого существования...» [Океанский, 2011, с. 86].

Третий вариант моделирования коренным образом меняет всю картину: вертикальная черта вытягивается дальше, преодолевая замкнутость предыдущей антропокосмической модели. Богочеловеческая вертикаль оказывается *трансцендентной* космосу; его звёздные одежды апокалиптически ветшают на телесе пронизывающей его пустоты единой логоцентрической Традиции, где сам мир – уже не производящая, но производная среда, а «конец мира» может быть определён как «конец иллюзии» [Генон, 1994, с. 289]. Глубочайшую специфику этой модели передаёт ключевое замечание о тайне Боговоплощения Христа крупнейшего православного богослова XX века В. Н. Лосского, согласно которому «Воплощение Слова – тайна более великая, более глубокая, чем тайна сотворения мира» [Лосский, 1991, с. 197]. Разумеется, в этом случае речь должна идти не о потенциале имманентной эмпирической человечности, лишь большим потенциалом агрессии отличающейся от асурической природы растений и сравнительно вялой животности, но – о трансцендентном и вечном человеке [Честертон, 1991].

**Выводы.** Первая парадигма напоминает непроходимое болото, вторая – сказочный лес, третья – опыт просветляющего преодоления пещерообразного существования. Этические последствия последнего хорошо передаёт своеобразный категорический императив Н. А. Бердяева: «...поступай так, как будто бы ты слышишь Божий зов и призван в свободном и творческом акте соучаствовать в Божьем деле, раскрывай в себе чистую и оригинальную совесть, дисциплинируй свою личность, борись со злом в себе и вокруг себя, но не для того, чтобы отгеснить злых и зло в ад и создавать адское царство, а для того, чтобы реально победить зло и способствовать просветлению и творческому преображению злых» [Бердяев, 2019, с. 459].

**Список источников**

- Бердяев Н. А.* О назначении человека. Опыт парадоксальной этики. Москва : «Свет», 2019.
- Генон Р.* Царство количества и знамения времени. Москва : «Беловодье», 1994.
- Лосский В. Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви // Мистическое богословие. Киев: «Путь к Истине», 1991.
- Океанский В. П., Океанская Ж. Л.* Наука о культуре: теория и история (метафизика и персонология). Учебное пособие. Иваново; Шуя: Центр кризисологических исследований ГОУ ВПО «ШГПУ», 2011.
- Тютчев Ф. И.* Сочинения: В 2 т. Москва, 1980. Т. 1.
- Честертон Г. К.* Вечный Человек. Москва : Политиздат, 1991.
- Юнг К.-Г.* Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв.: Трактаты, статьи, эссе. Москва : МГУ, 1987.
- Ясперс К.* Истоки истории и её цель // Ясперс К. Смысл и назначение истории. Москва : Политиздат, 1991.

**References**

- Berdyayev N. A. About the appointment of a person. An experience of paradoxical ethics. Moscow: "Light", 2019. (In Russ).
- Guénon R. The Kingdom of Quantity and Signs of the Times. Moscow: "Belovodye", 1994. (In Russ).
- Lossky V. N. Essay on the mystical theology of the Eastern Church. In: Mystical theology. Kiev: "The Path to Truth", 1991. (In Russ).
- Okeansky V. P, Okeansky Zh. L. Science of culture: theory and history (metaphysics and personology). Tutorial. Ivanovo; Shuya: Center for Crisis Research, GOU VPO "ShSPU", 2011. (In Russ).
- Tyutchev F. I. Works: in 2 vol. Moscow, 1980. Vol. 1. (In Russ).
- Chesterton G. K. Eternal Man. Moscow: Politizdat, 1991. (In Russ).
- Jung K.-G. On the attitude of analytical psychology to poetical and artistic creativity. In: Foreign aesthetics and theory of literature of the 19th - 20th centuries: Treatises, articles, essays. Moscow: Moscow State University, 1987. (In Russ).
- Jaspers K. The origins of history and its purpose. In: Jaspers K. The meaning and purpose of history. Moscow: Politizdat, 1991. (In Russ).

Статья поступила в редакцию 12.11.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 12.11.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 73–76.

*Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 73–76.

## НАУЧНЫЙ ДЕБЮТ

Научная статья

УДК 159.923.2

ББК 88.312

<https://doi.org/10.54348/2021.4.12>

### Особенности привязанности в подростковом возрасте

**Кристина Вячеславовна Пронина**

Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, Тамбов, Россия, [kristina.pro.psy@mail.ru](mailto:kristina.pro.psy@mail.ru)

**Аннотация.** В статье раскрывается специфика развития привязанности в подростковом возрасте. В этот период функциональный и качественный эмоциональный и физический контакт приобретает особую ценность, обладает стабилизирующим эффектом для нервной системы и способствует формированию ощущения безопасности. Освещены отличительные аспекты отношений привязанности в подростковом возрасте: даже по мере увеличения зрелости и ощущения безопасности, родители по-прежнему часто используются в качестве фигур привязанности; наличие, в социальной сети подростка ряда лиц, которые могут служить фигурами привязанности и которые оказывают непосредственное влияние на формирование типа привязанности подростка. При актуализации потребности привязанности в подростковый период становления личности, тем не менее отношения находятся в нестабильности и подвержены изменениям.

**Ключевые слова:** теория привязанности, подростковый возраст, межличностные отношения.

**Для цитирования:** Пронина К. В. Особенности привязанности в подростковом возрасте // Научный поиск: личность, образование, культура. 2021. № 4. С. 73–76. <https://doi.org/10.54348/2021.4.12>

Original article

### Attachment features in adolescence

**Christina V. Pronina**

Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov, Russia, [kristina.pro.psy@mail.ru](mailto:kristina.pro.psy@mail.ru)

**Abstract.** The article reveals the specificity of the development of attachment in adolescence. During this period, functional and high-quality emotional and physical contact acquires special value, has a stabilizing effect on the nervous system and contributes to the formation of a sense of security. Distinctive aspects of attachment relationships in adolescence are highlighted: even as maturity and feelings of security increase, parents are still frequently used as attachment figures; the presence in the adolescent's social network of a number of persons who can serve as figures of attachment and who have a direct impact on the formation of the adolescent's type of attachment. With the actualization of the need for attachment in the adolescent period of personality formation, however, the relationship is in instability and subject to change.

**Keywords:** attachment theory, adolescence, interpersonal relationships.

**For citation:** Pronina C. V. Attachment features in adolescence. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura = Scientific search: personality, education, culture.* 2021. no. 4. pp. 73–76. (In Russ). <https://doi.org/10.54348/2021.4.12>

**Актуальность.** В настоящее время теория эмоциональной доступностью фигур привязанности охватывает все больше областей жизни формирует у них чувство исследования. Основная предпосылка теории безопасности и доверия к другим [Bowlby, привязанности состоит в том, что опыт людей с 1980]. В результате своего раннего опыта

© Пронина К. В., 2021

с опекунами люди конструируют внутренние рабочие модели себя, других и отношений, которые они используют, чтобы руководствоваться своими ожиданиями в последующих близких отношениях [Bretherton, 2000]. Лица, опекуны которых были эмоционально доступны, особенно в периоды стресса, строят внутренние рабочие модели себя как достойных, других как доверчивых и отношений как стоящих и важных. И наоборот, люди с историей нечувствительности к опекунам конструируют негативные рабочие модели себя, других и отношений. Ожидается, что эти модели будут окрашивать индивидуальный подход к отношениям и взгляды на себя на протяжении всей жизни [Bowlby, 1980].

Прогнозируемый физический и (или) эмоциональный контакт с объектом привязанности успокаивает нервную систему и формирует ощущение безопасности. Эмоциональный баланс способствует развитию целостного, положительного и уверенного самоощущения и способности преобразовывать внутренний опыт в единое целое. Уверенность также помогает сообщать объектам привязанности о своих потребностях.

Формирование привязанности считается процессом развития, который продолжается далеко за пределами младенчества и раннего детства. Тем не менее, имеется дефицит исследований о формировании привязанности в подростковом возрасте. Подростковый возраст занимает важную фазу в общем процессе становления человека как личности, когда в процессе построения нового характера, структуры и состава деятельности ребенка закладываются основы сознательного поведения, вырисовывается общая направленность в формировании нравственных представлений и социальных установок. Все эти качества развиваются в процессе общения подростка с людьми.

Есть основания полагать, что «состояния ума» относительно привязанности - способы, которыми люди концептуализируют опыт привязанности и отношения - значительно развиваются именно в подростковый период. Этот процесс модификации, вероятно, является не только продуктом увеличения физических возможностей и автономии подростка, но и результатом нормативного когнитивного развития, которое включает в себя переход к формальным операциям, что резко увеличивает способность человека размышлять о своем внутреннем опыте, мотивации и отношениях с другими. В свою очередь, отношения с качественным, положительным откликом для подростков приобретают новое важное значение. Благодаря эмоциональному отклику со стороны других людей, осо-

бенно в подростковом возрасте, нервная система менее чувствительна к угрозам и воспринимает мир как относительно безопасное и поддающееся контролю место.

**Методы и организация исследования.** Для решения задач исследования проведен анализ научно-методической литературы.

**Анализ результатов исследования.** Подростковый возраст традиционно привлекает к себе внимание исследователей, и является одним из самых сложных, ответственных в жизни ребенка. Рассматривая изменения, происходящие на подростковом этапе развития индивида, исследователи чаще всего отмечают перестройку организма в результате процессов роста и полового созревания; развитие теоретического рефлексивного мышления; рост избирательности внимания, восприятия, активное формирование творческого мышления; стремление быть как все и одновременно проявлять свою индивидуальность. Именно в этот период происходит интенсивное развитие самооценки. Структура общения индивида меняется в подростковом возрасте, ее центр все более перемещается в группу сверстников. Общение со сверстниками для подростков выполняет ряд важных функций, среди которых – становление системы моральных ценностей, приобретение навыков совместной деятельности и освоение социальных форм поведения. Подросткам свойственно, с одной стороны, расширение круга общения, а с другой – избирательность дружеских отношений. В целом же, в подростковом возрасте ребенок занимает качественно новую социальную позицию, характеризующуюся эмансипацией от взрослых.

В 1980-х годах, примерно в то же время, когда проводилась основополагающая работа по применению теории привязанности к отношениям взрослых, исследователи начали распознавать уникальные и отличительные аспекты отношений привязанности в подростковом возрасте. Если учитывать, что система привязанности гомеостатична и балансирует между потребностью в безопасности и исследовательским поведением, имеет смысл, что по мере увеличения зрелости ощущение безопасности будет увеличиваться, а открытое поведение привязанности уменьшится. Тем не менее, большинство подростков по-прежнему обращаются к родителям в условиях экстремального стресса [Steinberg, 1990], родители по-прежнему часто используются в качестве фигур привязанности. Подростки могут плакать гораздо реже, чем младенцы, но когда они сильно обеспокоены, вероятность того, что ребенок обратится за помощью к родителям все еще

очень велика. В этом отношении система привязанности работает так же, как и всегда, хотя и с другим быстро меняющимся балансом между привязанностью и исследовательским поведением. Важным вторичным эффектом изменения баланса между привязанностью и исследовательским поведением в подростковом возрасте является усиление в способности подростка переоценить природу его или ее отношений привязанности с родителями. С ростом независимости от родителей как фигур привязанности приходит большая свобода от необходимости контролировать и обеспечивать готовность родителей удовлетворить потребности привязанности. Мэйн и его коллеги называют эту когнитивную и эмоциональную свободу «эпистемическим пространством» и предполагают, что оно позволяет людям более объективно оценивать своих родителей как фигур привязанности. Вероятно, «эпистемическое пространство» играет столь же важную роль для возникающей способности автономно мыслить об отношениях привязанности, как и развивающиеся когнитивные способности, о которых говорилось выше. Ибо даже с полностью развитыми когнитивными способностями, вероятно, будет трудно достичь критического расстояния, необходимого для объективной оценки качества отношений привязанности, от которых человек чувствует себя полностью зависимым. Однако по мере увеличения независимости будет увеличиваться и эмоциональная дистанция, необходимая для того, чтобы задействовать развивающиеся познавательные способности в переоценке природы отношений привязанности с родителями. Каким бы неудобным ни был этот критический отрезок и объективная оценка для родителей, он, вероятно, будет иметь фундаментальное значение для способности подростка развить точную и вдумчивую реакцию на переживания привязанности. А так же это является необходимым условием для решения проблем привязанности в отношениях с родителями, и может позволить подросткам формировать более безопасные отношения, как в настоящем, так и в будущем, и пересмотреть и изменить свое собственное состояние в отношении привязанности.

Другой отличительный аспект привязанности в подростковом возрасте направление поведения привязанности к фигурам, не являющимся родителями. В социальной сети подростка есть ряд лиц, которые могут служить фигурами привязанности, и, хотя значение родителей как фигур привязанности остается, доверие к друзьям и сверстникам как источникам поддержки возрастает. У большинства подростков есть

лучший друг, обычно того же возраста и пола, который может проявлять некоторые характеристики фигуры привязанности. Этот вопрос может считаться спорным. Например, Боулби [Bowlby, 1980] и Эйнсворт никогда не одобряли представление о сверстниках или романтических партнерах как о настоящих фигурах привязанности, в то время как Хазан и Шейвер (1987), кажется, предполагают, что взрослые привязанности связаны с романтическими отношениями. Однако можно заметить, что даже если эти отношения не полностью соответствуют типу отношений привязанности, которые ребенок формирует с опекуном в младенчестве и детстве, следы первоначального формирования привязанности повторно переживаются в этих новых отношениях. [Wilkinson, 2006]. А по мере того, как люди достигают позднего подросткового возраста, романтические партнеры все чаще приобретают атрибуты привязанности. Безопасная привязанность в подростковом возрасте измеряется больше с точки зрения способности связно говорить о переживаниях привязанности и аффектах, в отличие от конкретных форм поведения, проявляемых во время разлуки и воссоединения с первичными фигурами привязанности. Исходя из этого, ожидается, что подростки будут продолжать расширять сеть своих взаимоотношений и станут более активными в стремлении к интимным романтическим отношениям. Стремительно вступая в новые дружеские и интимные отношения, подросткам сложно пройти этот путь без расставаний. То, насколько эмоционально и травматично будет переживаться распад отношений, во многом зависит от особенностей формирования привязанности в каждом конкретном случае. Видимо расставание будет проживаться тем легче, чем более надежной до этого была привязанность между подростком и родителем, и чем легче проходил процесс сепарации. В противном случае, при наличии паттернов ненадежной привязанности, можно ожидать тех или иных нарушений в процессе отделения: химические и поведенческие аддикции, депрессивные и тревожные состояния, аутоагрессия.

**Выводы.** Нормативный процесс развития привязанности в подростковом возрасте очень похож на процесс в среднем и позднем детстве. В частности, здоровый и безопасный стиль привязанности в подростковом возрасте воплощается в личности, которая стремится к автономии, но при этом ценит привязанность. Однако существуют ключевые различия между опытом привязанности в среднем детстве и подростковом возрасте. В частности, в подростковом возрасте эмоциональная и когнитивная независи-

мость от родителей является основной целью в отличие от сильного желания безопасного ребенка исследовать пределы физической среды [Allen, 2008]. Отношения привязанности в подростковом возрасте находятся в состоянии нестабильности. В подростковом возрасте представления об отношениях привязанности могут постоянно изменяться по мере того, как люди развивают новые интимные отношения. Буист, Декович, Миус и ван Акен предполагают, что в подростковом возрасте когнитивный компонент привязанности (то есть внутренние рабочие модели) остается относительно стабильным; однако поведенческое измерение привязанности эволюционирует по мере взросления. Родителей по-прежнему используют, по крайней мере, для некоторых потребностей привязанности, но длительные и близкие отношения сверстников с большей вероятностью удовлетворят этим потребностям, чем раньше.

### Список источников

- Сергиенко Е. А. Психологическое здоровье: субъективные факторы // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2017. № 4. С. 98–117.
- Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1978. 391 p
- Allen J. P. The attachment system in adolescence. In: Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. Eds. J. Cassidy, & P.R. Shaver. New York: Guilford, 2008. P. 419–435.
- Bowlby J. Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression. Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression. 1980. no. 109. P. 1-462.
- Bretherton I. Emotional availability: an attachment perspective. Attachment & Human Development. 2000. vol. 2. no. 2. September. P. 233-241.
- Cassidy J., Shaver P. R., Mikulincer M. Lavy S. Experimentally induced security influence responses to psychological pain. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2009. no. 28. P. 463-478.
- Kobak R. R., Duemmler S. Attachment and conversation: Toward a discourse analysis of adolescent and adult security. In: Advances in personal relationships. Eds . K. Bartholomew & D. Perlman. 1994. vol. 5. P. 121-149.
- Steinberg L. Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In: At the threshold: The developing adolescent. Eds. S. Feldman and G. Elliott. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. P. 255-276.
- Wilkinson M. *Journal of Psychoanalysis*. 2006. no. 51. P. 596-619.

### References

- Sergienko E. A. Psychological health: subjective factors. *Vestnik RGGU. Seriya: Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series: Psychology. Pedagogy. Education*. 2017. no. 4. pp. 98-117. (In Russ).
- Ainsworth M. D., Blehar M. C., Waters E. Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum, 1978. 391 p. (In Eng).
- Allen J. P. The attachment system in adolescence. In: Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications. Eds. J. Cassidy, & P.R. Shaver. New York: Guilford, 2008. (In Eng).
- Bowlby J. Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression. Attachment and Loss: Volume III: Loss, Sadness and Depression. 1980. no. 109. pp. 1-462. (In Eng).
- Bretherton I. Emotional availability: an attachment perspective. Attachment & Human Development. 2000. vol. 2. no. 2. September. pp. 233-241. (In Eng).
- Cassidy J., Shaver P.R., Mikulincer M. Lavy S. Experimentally induced security influence responses to psychological pain. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2009. no. 28. pp. 463-478. (In Eng).
- Kobak R. R., Duemmler S. Attachment and conversation: Toward a discourse analysis of adolescent and adult security. In: Advances in personal relationships / eds . K. Bartholomew & D. Perlman. 1994. vol. 5. pp. 121-149. (In Eng).
- Steinberg L. Interdependency in the family: Autonomy, conflict, and harmony in the parent-adolescent relationship. In: At the threshold: The developing adolescent. Eds. S. Feldman and G. Elliott. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990. pp. 255-276. (In Eng).
- Wilkinson M. *Journal of Psychoanalysis*. 2006. no. 51. pp. 596-619. (In Eng).

Статья поступила в редакцию 13.12.2021; одобрена после рецензирования 24.12.2021; принята к публикации 27.12.2021.

The article was submitted 13.12.2021; approved after reviewing 24.12.2021; accepted for publication 27.12.2021.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

- Богданов Михаил Юрьевич** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры, ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия (E-mail: bobkotdok@mail.ru)
- Добродеева Ирина Юрьевна** – зам. главного редактора, кандидат философских наук, профессор кафедры культурологии и изобразительного искусства Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: slovesnost2008@mail.ru)
- Зобнина Татьяна Венеровна** – доктор психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: zobnina-tatjana@ Rambler.ru)
- Когаловский Сергей Рувимович** – кандидат физико-математических наук, профессор кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: askogal@yandex.ru)
- Любавина Мария Александровна** – студентка 4 курса направления 44.03.05 – Педагогическое образование (Физкультурное образование и БЖД), ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия (E-mail: mar.lyubavina.00@mail.ru)
- Малыгин Алексей Александрович** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, ректор ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: malygin@ivanovo.ac.ru)
- Мишанина Наталья Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора по учебно-воспитательной работе Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: mishanina@mail.ru)
- Нанакина Юлия Сергеевна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры технологии, экономики и сервиса Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: artamon3@yandex.ru)
- Огурцова Елена Юрьевна** – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: ogurcova-elena@mail.ru)
- Овчинникова Елена Анатольевна** – кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры этики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», г. Санкт-Петербург, Россия
- Океанская Жанна Леонидовна** – доктор культурологии, профессор кафедры иностранных языков и профессиональных коммуникаций ФГБОУ ВО «Ивановская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», г. Иваново, Россия (E-mail: ocean\_2004@mail.ru)
- Океанский Вячеслав Петрович** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и изобразительного искусства Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: ocean\_65@mail.ru)
- Пронина Кристина Вячеславовна** – магистрант 2 курса ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», г. Тамбов, Россия (E-mail: kristina.pro.psy@mail.ru)
- Седова Светлана Сергеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Шуя, Россия (E-mail: sedss@mail.ru)
- Соловьева Екатерина Алексеевна** – аспирант 1 года обучения кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, руководитель экспертно-аналитического центра, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: solovevaea@ivanovo.ac.ru)
- Сотова Ирина Алексеевна** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии Института гуманитарных наук, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: irina\_sota@mail.ru)

**Травина Юлия Юрьевна** – руководитель международных проектов Международного офиса, ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: travina.yu@ivanovo.ac.ru)

**Фадеев Роман Николаевич** – студент ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», г. Владимир, Россия (E-mail: fadeevroman.shua@gmail.com)

**Фомина Наталья Алексеевна** – учитель начальных классов МБОУ «Васильевская средняя общеобразовательная школа» Саракташского района Оренбургской области, с. Васильевка, Россия

**Чикенёва Ирина Валерьевна** – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, физической культуры и методики преподавания безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург, Россия (E-mail: chikene3va@yandex.ru)

**Чистякова Анастасия Сергеевна** – магистрант 1 курса направленности «Отечественная филология», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», г. Иваново, Россия (E-mail: l.dictum-factum.l@yandex.ru)

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации в журнале «Научный поиск: личность, образование, культура» принимаются статьи, посвященные проблемам *образования, развития личности, теории и истории культуры*, по следующим направлениям:

1. Общая педагогика, история педагогики и образования.
2. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка.
3. Методология и технология профессионального образования.
4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред.
5. Теория и история культуры, искусства.

Направляемые материалы должны иметь новизну, исследовательский характер, теоретическое значение, практико-ориентированный подход, четко сформулированные выводы, отражающие основные результаты исследования.

Периодичность издания журнала «Научный поиск: личность, образование, культура» 4 раза в год.

Ознакомиться с журналом в электронном виде можно на сайте: <http://sspu.ru/pages/journal/arhiv.html>  
Редакция принимает к рассмотрению только те статьи, которые направлены по адресу электронной почты: [npoisk.sspu@gmail.com](mailto:npoisk.sspu@gmail.com)

### Требования к оформлению статьи

Просим авторов журнала отредактировать рукопись, предоставляемую для рассмотрения редакционно-издательским советом, в соответствии с приведенными требованиями.

#### Пример оформления статьи:

Научная статья  
УДК  
ББК

#### Название публикации (кегель 11)

*Иван Иванович Иванов*

Наименование организации, город, страна, улица, номер дома, почтовый индекс, E-mail, ORCID iD

**Аннотация.** Аннотация должна иметь объём 100-200 слов, содержание аннотации – отражать структуру статьи (Актуальность. Методы и организация исследования. Анализ результатов исследования. Выводы).

**Ключевые слова:** не менее 3 и не более 10 ключевых слов (словосочетаний).

Original article

#### Title of the article

*Ivan. I. Ivanov*

Organization, city, country, street, house number, postal code, E-mail, ORCID iD

**Abstract.**

**Keywords:**

#### Структура статьи (кегель 11):

**Актуальность.** Должна быть сформулирована цель работы с опорой на авторитетные источники информации.

**Методы и организация исследования.** Должны быть описаны теоретические или экспериментальные методы исследования.

**Анализ результатов исследования.** Должны быть приведены необходимые таблицы, рисунки и схемы, размещаемые непосредственно в тексте. Названия рисунков и таблиц приводятся одновременно на русском и английском языках:

**Рисунок 1.** Рисунки должны быть размещены в тексте статьи сразу после первой ссылки на них. Авторы должны проверить читаемость рисунков при печати. Подпись к рисункам – Шрифт Times New Roman (11 кегль)

**Figure 1.** Title of the figure in English

**Таблица 1.** Таблицы должны быть размещены в тексте после первой ссылки на них. Название таблицы – Шрифт Times New Roman (11 кегль)

**Table 1.** Title of the table in English

**Выводы.** Должны быть сформулированы выводы и перспективы дальнейших исследований.

Список источников / References (кегель 10)

**Ссылка на книгу, монографию**

Бердяев Н. А. Смысл истории. Москва : Мысль, 1990. 175 с. [Berdyayev N. A. The meaning of the story. Moscow: Thought, 1990. 175 p. (In Russ).]

**Ссылка на главу книги, монографии**

Бахтин М. М. К методологии гуманитарных наук // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1986. С. 381–393. [Bakhtin M. M. To the methodology of the humanities. In: Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Moscow: Art, 1986. pp. 381-393. (In Russ).]

**Ссылка на журнальную статью**

Криман А. И. Постгуманистический поворот к пост(не)человеческому // Вопросы философии. 2020. № 12. С. 57–67. [Kriman A. I. Posthumanistic turn to the post (un) human. *Voprosy filosofii = Problems of Philosophy*. 2020. no. 12. pp. 57-67. (In Russ).]

**Ссылка на материалы конференций**

Крохина Н. П. Антропологический кризис в рецепции отечественной литературы конца XX века // Академическая наука – проблемы и достижения: Материалы XX международной научно-практич. конференции. North Charleston, 2019. С. 72–76. [Krokhina N. P. Anthropological crisis in the reception of Russian literature at the end of the twentieth century. In: Academic science – problems and achievements: Materials of the XX international scientific and practical conference. North Charleston, 2019. pp. 72–76. (In Russ).]

**Ссылка на диссертацию**

Голубева Е. И. Библиейский текст в творчестве Н. В. Гоголя. Дисс. ... канд. филол. наук : Москва, Моск. гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, 2016. 133 с. [Golubeva E. I. Biblical text in the works of N. V. Gogol. PhD thesis (Philology). Moscow, 2016, Vol. 1, 133 p. (In Russ).]

**Ссылка на автореферат диссертации**

Багратион-Мухранели И. Л. Формирование мотивной структуры мифа о Грузии и Кавказе в русской литературе XIX - начала XX вв. Автореф. дисс. ... д-ра филол. наук : Ижевск, Удмурт. гос. ун-т, 2018. 43 с. [Bagration-Mukhraneli I. L. Formation of the motive structure of the myth about Georgia and the Caucasus in Russian literature of the 19th - early 20th centuries. Autoreferat PhD thesis (Philology). Izhevsk, 2018, 43 p. (In Russ).]

**Ссылка на электронный ресурс**

Потемкина Т. В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-razrabotki-profilya-tsifrovyyh-kompetentsiy-uchitelya> [Potemkina T. V. Foreign experience in developing a teacher's digital competence profile. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-razrabotki-profilya-tsifrovyyh-kompetentsiy-uchitelya> (In Russ).]

**Ссылки на работы в англоязычных изданиях**

Tietje C., Baetens F. The impact of investor-state-dispute settlement (ISDS) in the Transatlantic trade and investment partnership : study prepared for the Minister for Foreign Trade and Development Cooperation, Ministry of Foreign Affairs, The Netherlands. 2014. URL: <https://ecipe.org/wp-content/uploads/2015/02/the-impact-of-investor-state-dispute-settlement-isds-in-the-ttip.pdf>.

Candela R., Geloso V. Coase and transaction costs reconsidered : The case of the English lighthouse system // *European Journal of Law and Economics*. 2019. Vol. 48, no. 3. P. 331-349.

Shifting paradigms in international investment law : more balanced, less isolated, increasingly diversified / eds. Hindelang S., Krajewski M. Oxford : Oxford University Press, 2015. 432 p.

Список источников/References приводится в конце статьи в алфавитном порядке, без нумерации. Ссылки на литературу помещаются в тексте после упоминания соответствующего произведения, заключаются в квадратные скобки и включают: фамилию автора (или название источника), через запятую год издания, при цитировании – номер страницы арабской цифрой через запятую. Список источников/References оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.7–2021. Примечания к статье приводятся при необходимости в конце статьи, перед списком источников.

Редакция оставляет за собой право осуществлять литературную правку, корректирование и сокращение текстов статей, проверку на плагиат и автоплагиат.

Материалы, представляемые к публикации в журнале, должны строго соответствовать требованиям редакции, пройти её научную экспертизу и получить положительную рецензию. Для статей аспирантов необходимо наличие отзыва научного руководителя.

Материалы уже публиковавшихся работ к рассмотрению не принимаются.

При нарушении авторами указанных выше требований статья отклоняется по формальным признакам.

В случае если статья рекомендуется к опубликованию, автору высылается авторский договор. Заключение авторского договора является обязательным условием для опубликования статьи в журнале. Организационно-финансовые условия публикации статьи в журнале определяются издательским договором.

Авторские гонорары не выплачиваются. Рукописи и сопутствующие материалы не возвращаются.

Адрес редакции: 155908, Ивановская обл., г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24, каб. 307 (административный корпус). Тел.: 8 (49351) 3-11-60; E-mail: [npoisk.sspu@gmail.com](mailto:npoisk.sspu@gmail.com)