

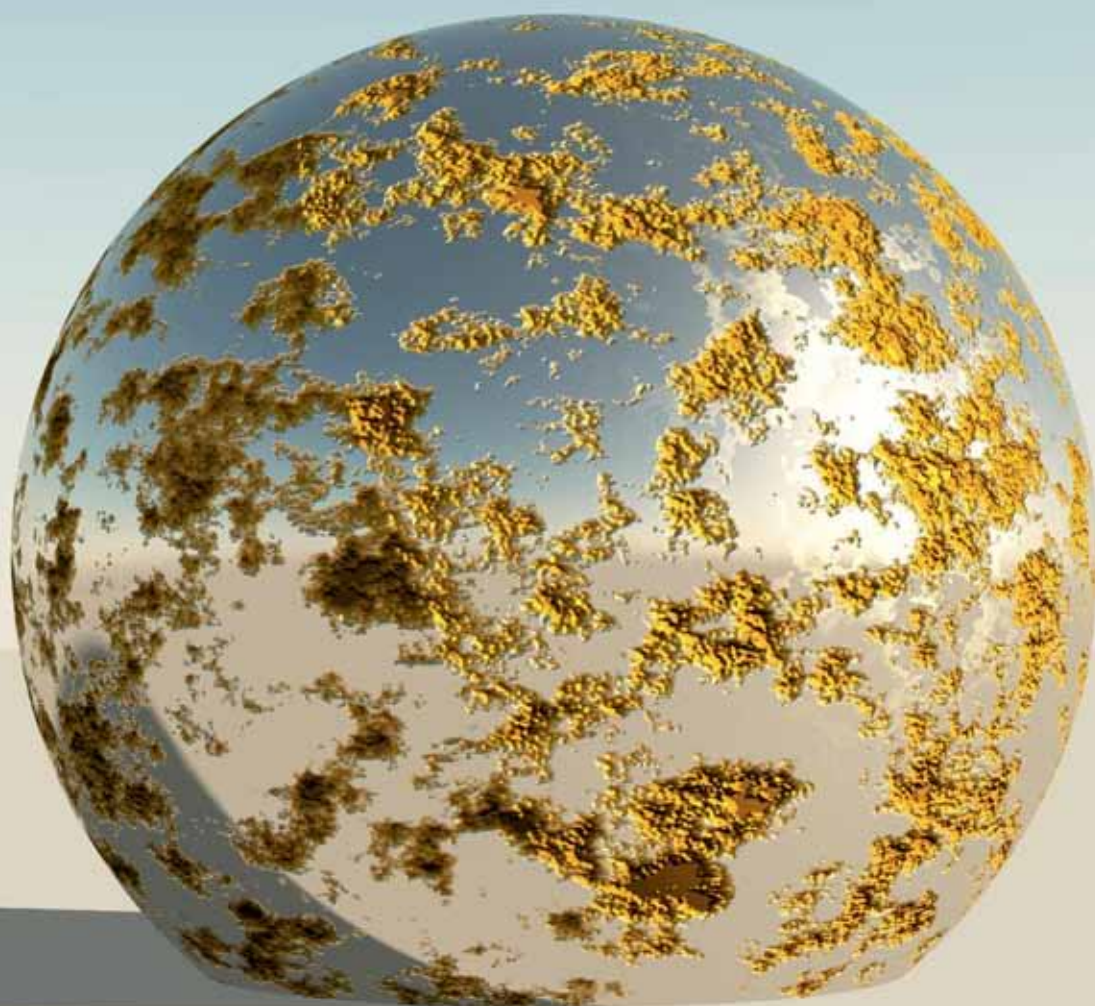
Вести

№2. 2020

НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ



ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА



ISSN 2686-9144

Вести научных достижений.

Психология и педагогика

№ 2

2020

Учредитель:

Общество с ограниченной
ответственностью «Офорт»

Главный редактор – Н.О.Блейх,
кандидат педагогических наук,
доктор исторических наук

Редакционный совет:

Малышев К.Б., Рыбасова Ю.Ю.,
Рябова Т.В., Сагитова В.Р.,
Седых Н.В., Лисовская Т.В.,
Амиров М.М., Алиев Р.И.,
Калдыбаев С.К., Гусова А.Д.,
Козлова Н.В., Кряж И.В.,
Пряжникова Е.Ю.

Корректор – Бикмухаметова А.М.

News of scientific achievements.

Psychology and pedagogy

№ 2

2020

Publisher:

Limited liability company
«Ofort»

Chief editor – N.O. Bleykh,
PhD in Pedagogics,
Doctor of History

Editorial board:

Malyshev K.B., Rybasova Yu. Yu.,
Ryabova T.V., Sagitova V.R.,
Sedyh N.V., Lisovskaya T.V.,
Amirov M.M., Aliev R.I.,
Kaldybaev S.K., Gusova A.D.,
Kozlova N.V., Kryazh I.V.,
Pryazhnikova E. Yu.

Proofreader – Bismukhametova A.M.

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:

Эл № ФС77-71649 от 13.11.2017

Почтовый адрес редакции:

420097, Республика Татарстан, г.Казань, ул.Академическая д.2, оф.009

e-mail: vesti.nd@yandex.ru

www.vestind.ru

тел./факс: +7 (843) 537-91-63, +7 (843) 537-91-23

За достоверность и точность данных и других материалов, приведенных в
статье, ответственность несут авторы статей и других материалов.

Точка зрения редакции не всегда совпадает с выраженным мнением авторов.

При копировании текста статей ссылка на журнал обязательна.

СЛОВО РЕДАКТОРА

Дорогие читатели!

Вопрос последствий связанных с пандемией COVID-19 останется открытым еще долгое время. Одно ясно точно, мир изменился. Изменились и подходы к преподаванию. За небольшой промежуток времени были введены и испробованы разные образовательные программы дистанционного типа, были разработаны новые методики и материалы. На сегодняшний день, в педагогическую практику успешно внедряются комбинированные подходы преподавания, совмещающая дистанционный и очный типы обучения.

Также в ходе проводимых исследований были выявлены существенные неблагоприятные последствиях ситуации пандемии COVID-19 для психического здоровья населения. Эти последствия еще предстоит оценить и тщательно изучить, однако уже в настоящее время очевидно, что для их понимания недостаточны массовые опросы с использованием стандартных психологических инструментов. Данный вопрос требует более тщательного изучения.

Вопросы психологии и педагогики в современных реалиях стали одними из непростых, но крайне важных вопросов становления процесса обучения и воспитания.

*Главный редактор,
кандидат педагогических наук,
доктор исторических наук,
профессор, академик РАН,
заслуженный деятель науки и образования*
Надежда Оскаровна Блейх

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО РЕДАКТОРА47

ПСИХОЛОГИЯ

Малышев К. Б., Малышева О. А. БАЗИСНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ50

Богданова Т. С., Овсяникова Е. А. ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ61

Сенько М. А. СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА65

ПЕДАГОГИКА

Запирова С. Р. ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В КЛАССЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ФРАНКОЯЗЫЧНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ73

Ирхин И. Ю. ДИСТАНЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕНСИВ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-1978

Тихончук А. П. ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ85

Вернер В. В., Пролядова Г. А. АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ89

CONTENTS

EDITOR'S WORD	47
---------------------	----

PSYCHOLOGY

Malyshev K. B., Malysheva O. A. THE BASIC APPROACH IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL DESCRIPTIONS.....	50
Bogdanova T. S., Ovsyanikova E. A. PROCRASTINATION AS A SUBJECT OF STUDY IN PSYCHOLOGY	61
Senko M. A. FORMATION OF A PROFESSIONAL POSITION OF A CADET OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY	65

PEDAGOGY

Zapirova S. R. RESEARCH OF COMMUNICATIVE MODELS IN THE CLASSROOM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY FRENCH-SPEAKING SCHOOLCHILDREN: METHODOLOGICAL ISSUES	73
Irkhin I. Y. REMOTE EDUCATIONAL INTENSIVE IN BIOLOGY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC	78
Tikhonchuk A. P. PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS ' COMMUNICATIVE CULTURE.....	85
Verner V. V., Proglyadova G. A. ANALYSIS OF FORMATION OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT DEGREES OF MENTAL RETARDATION.....	89

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

Дата направления в редакцию: 28-02-2020

Дата рецензирования: 01-03-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Малышев Константин Борисович

Доктор психологических наук

Профессор кафедры юридической психологии и педагогике,

*Вологодский институт права и экономики
ФСИН России*

E-mail: konbormal@mail.ru

Malyshev Konstantin Borisovich

Doctor of psychology

Professor of the Department of legal psychology and pedagogy,

*Vologda Institute of law and Economics
of the Federal penitentiary service of Russia*

E-mail: konbormal@mail.ru

Малышева Ольга Александровна

Кандидат педагогических наук

Доцент кафедры общей психологии,

*Вологодский институт права и экономики
ФСИН России,*

E-mail: konbormal@mail.ru

Malysheva Olga Alexandrovna

*Candidate of pedagogics Associate Professor of
General psychology,*

*Vologda Institute of law and Economics
of the Federal penitentiary service of Russia,*

E-mail: konbormal@mail.ru

БАЗИСНЫЙ ПОДХОД В СИСТЕМНЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ

THE BASIC APPROACH IN THE SYSTEM OF PSYCHOLOGICAL DESCRIPTIONS

Аннотация (на рус). В статье показана актуальность системно-базисного подхода, предложенного В.А. Ганzenом в методологии психологической науки. Рассмотрено развитие версии данного подхода в исследованиях К.Б. Малышева и О.А. Малышевой и показано применение этих двух авторских версий этого подхода в психологии

Abstract (in Eng). The article shows the relevance of the system-based approach proposed by V. A. Ganzen in the methodology of psychological science. The development of the version of this approach in the research of K. B. Malyshev and O. A. Malysheva is considered and the application of these two author's versions of this approach in psychology is shown.

Ключевые слова: системность, факторность, базис, принцип семантической близости, типология.

Keywords: system, factor, basis, semantic proximity principle, typology.

В свое время В.А. Ганzen предложил дедуктивный путь системно-базисного описания психологической информации [1]. Дадим анализ этого метода, который формулирует следующий постулат: «Любые объекты реальности можно описать с помощью пространственных, временных, информационных и энергетических характеристик». В.А. Ганzen дает определение понятия «базиса» как множества знаковых объектов, которое характеризуется *полнотой и упорядоченнос-*

тью. В результате автор использует недихотомическую базисную *двуфакторную* модель при системных психологических описаниях. В.А. Ганzen вводит понятийный пентабазис СПВЭИ, состоящий из четырех понятий (пространство (П), время (В), энергия (Э) информация (И)) и одного объединяющего субстрата (С) [1, 2].

В.А. Ганzen детализирует пентабазис СПВЭИ и производит отдельно дихотомию его компонентов: субстрат — вещество, поле;

пространство — внутреннее, внешнее (граница между объектом и средой может рассматриваться как пересечение внутреннего и внешнего пространства); время — прошлое, будущее (аналогично настоящему времени можно рассматривать как пересечение прошлого и будущего); информация — дискретная, непрерывная; энергия — потенциальная, кинетическая.

Эта «развертка» базиса дает возможность проекции на него множества психологических характеристик конкретного психологического понятия или явления. Базисы эффективно используются для анализа реальных объектов. Действенность такого анализа может быть существенно увеличена при объединении базисов методом наложения. В эмпирических исследованиях В.А. Ганзена и П.А. Кудина были обозначены пять составляющих «гармонического целого» (единство, уравновешенность, повторяемость, соподчиненность, соразмерность), которые образуют «пентабазис» [1].

В качестве примера приведем объединение («наложение») двух базисов (пентабазиса СПВЭИ и пентабазиса «гармонического целого»). Гармонией или «гармоничностью цело-

го» (объекта, явления, ситуации или самого человека) В.А.Ганзен понимает, как синтез, «единство» следующих четырех компонентов: уравновешенность, повторяемость, соподчиненность, соразмерность.

Наложение будет следующим: субстрат (единство) — пространство (уравновешенность) — время (повторяемость) — энергия (соподчиненность) — информация (соразмерность).

Объединение («наложение») категорий двух и более базисов, а также объединение нескольких базисов имеют глубокую смысловую общность. В.А. Ганзен в своих исследованиях использует еще два способа, повышающих эффективность использования базиса. 1.

«Пентабазисное погружение» в «микромир» какого-то определенного понятия.

2. Системное описание «пентабазисной структуры» какого-то определенного понятия.

Рассмотрим и проанализируем их подробнее.

1. «Пентабазисное погружение». Возьмем известное макроструктурное системное описание субстратного понятия «человек» у В.А. Ганзена (см. рис. 1) [1].

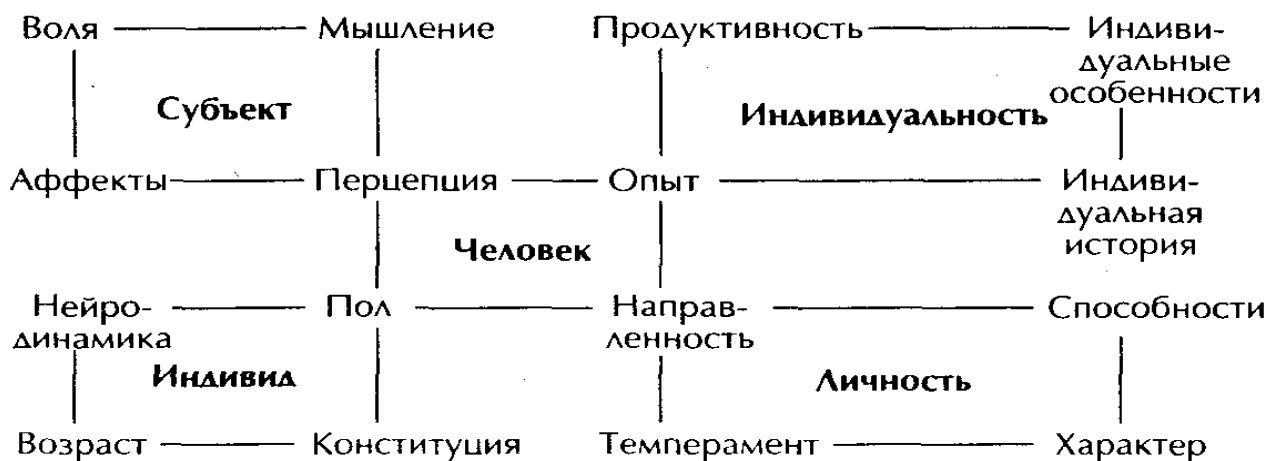


Рис. 1. Макроструктурное психологическое описание «человека» по В.А. Ганзену

В это понятие автор включает четыре категории-компоненты:

- субъект (перцепция, аффект, воля, мышление);
- индивид (пол, конституция, нейродинамика, возраст);
- индивидуальность (особенности, опыт,

- продуктивность, история);
- личность (способности, характер, темперамент, направленность).

По сути дела, «погружение в понятие» по В.А. Ганзену — это «многоуровневое типологическое «расчетверение вглубь» какого-то определенного понятия, в данном случае по-

нения «человек».

2. Приведем пример системного описания «пентабазисной структуры». Пентабазис «гармоничного целого» — это объединение понятий-факторов: «единство», «уравновешенность», «повторяемость», «соподчиненность», «соразмерность». Метод базисов является одним из методов группировки и организации большого числа характеристик сложного целостного объекта [1].

Четыре понятия пентабазиса В.А. Ганзена (*пространство (П), время (В), энергия (Э), информация (И)*) образуют «общенаучный базис», полнота набора понятий в котором имеет эмпирическое обоснование. Рас-

сматривая *любые* объекты через множество его признаков, автор на основании операции определения *семантической близости* соотносит все признаки описываемого объекта с элементами этого общенаучного базиса. Это метод *стандартного разложения* множества *признаков* какого-то *объекта по элементам* этого *базиса* [1, 2, 4]. Рассматриваемый подход приносит определенные результаты при системном описании психологических категорий.

Приведем примеры разложения признаков некоторых важных понятий по «общенаучному базису», который предлагает В.А. Ганзен (см. табл.1).

Таблица 1

Понятие (субстрат)	Элементы «общенаучного базиса» по Ганзену В.А.			
	Пространство (П)	Время (В)	Энергия (Э)	Информация (И)
Социум (функции)	Самозащита	Воспроизводство	Саморегуляция	Саморазвитие
Человек (атрибуты)	Личность	Индивид	Субъект	Индивидуальность
Индивидуальное сознание (компоненты)	Перцепция	Аффект	Воля	Мышление

Метод базисов позволяет обнаруживать полноту или неполноту состава признаков описания любого объекта, предсказывать свойства отсутствующих элементов описания и вести их целенаправленный поиск. Кроме того, представление различных множеств признаков в одинаковой форме дает возможность соотносить между собой разноплановые объекты. В качестве элементов базиса используются общие и содержательные понятия, обладающие развитым семантическим полем. Для определения близости того или другого признака описываемого явления надо соотнести этот признак со всем семантическим полем элементов базиса. Идея базисов допускает развитие описания за счет детализации элементов основного базиса.

Таким образом, используя идею формализованного понятия базиса, удастся разработать мощный метод стандартизированного *системного описания объектов любой природы* [1].

Компоненты тетрады ПВЭИ (пространство, время, энергия, информация) не являются независимыми: существует вполне определенная связь между пространством и временем, между информацией и энергией, что позволяет рассматривать пространственно-временной и информационно-энергетический континуумы. Эти континуумы также связаны между собой, но при определенных *условиях* можно отвлекаться от их связи и рассматривать пространственно-временные и информационно-энергетические описания явлений как независимые.

Точно так же при определенных *условиях* можно абстрагироваться и рассматривать пространственные, временные, информационные и энергетические характеристики явлений как независимые. Так возникает понятие семантического базиса.

Семантическим базисом называется некоторое множество признаков или понятий, которые обладают свойством *полноты*, возможной *упорядоченности* и рядом других свойств. На элементы этого базиса могут быть «*спроектированы*» элементы некоторого другого множества с помощью *операции* установления *семантической близости*.

□ Рассмотрим функциональную структуру психики человека (по В.А. Ганзену). Функция *отражения* — одна из основных функций психики — не является единственной, ведь отражение объективного мира не самоцель, оно необходимо для ориентировки человека в мире, *регулирующего* его поведения и деятельности, в конечном счете для выживания и развития. Поэтому второй важнейшей функцией психики является функция *регулирующего*. Функции *отражения* и

регулируемая взаимосвязаны и взаимообусловлены: отражение регулируется, а регулирование основано на информации, получаемой в процессе отражения.

Человек — активная система, и в окружающем его мире также много активных объектов. Поэтому возможен второй акт раздвоения: будем различать активное и реактивное отражение, а также активное и реактивное регулирование. В результате двух последовательных делений функции интеграции получена трехуровневая иерархическая структура функций психики человека, которую можно описать в общенаучных категориях [1].

Авторами предлагается трехфакторная модель функций психики. Напомним две основные функции психики — это отражение F(1) и регуляция F(2). В психологии известны случаи расширения набора функций психики. Например, В.Г. Крысько третьей функцией считает «осознание», а С.Д. Максименко называет её «опредмечивание» (воплощение). В нашем исследовании эта функция была названа «реализацией», о которой еще упоминал Л.М. Веккер, т.к. этот термин более точно и емко отражает продуктивный, результативный преобразовательный и созидательный характер психики человека [3, 4]. На рисунке 3 функция «реализация» отмечена как фактор F(3) с единой дихотомией «внешнее – внутреннее». Третий «фактор реализации F(3)» – это авторское дополнение к двум другим, т.е. к «фактору отражения» F(1) и к «фактору регуляции» F(2), которые в свое время предлагал В.А. Ганзен в своей двухфакторной «плоскостной» модели функций психики [1, 2, 3].

В трехмерной «объемной» модели факторы-оси: ОХ (ось отражения), ОУ (ось регуляции) показывают адаптивный характер психики у животных и человека, ОZ (ось реализации) показывает на продуктивный, результативный, преобразовательный, созидательный характер психики, который присущ только человеку. На основе принципа семантической близости можно установить взаимное однозначное соответствие этих двух базисов:

- «пространство» – «отражение»,
- «энергия» – «регуляция»,
- «время» – «реализация»

В данном случае «функции психики» — это «информация» (субстрат). В этом примере произошло «наложение» двух базисов: «физического базиса» («пространство», «энергия», «время») и базиса «функций психики» («отражение», «регуляция», «реализация») с единой дихотомией «внешнее– внутреннее».

В.А. Ганзен, анализируя современные психологические исследования, выделяет множество понятий, описывающих основные психические явления: сознание, внимание, память, ощущение, восприятие, перцепция, мышление, представление, речь, эмоции, чувства, аффекты, мотив, действие, воля. Можно наглядно все это отобразить на рисунке (см. рис. 2) [1].

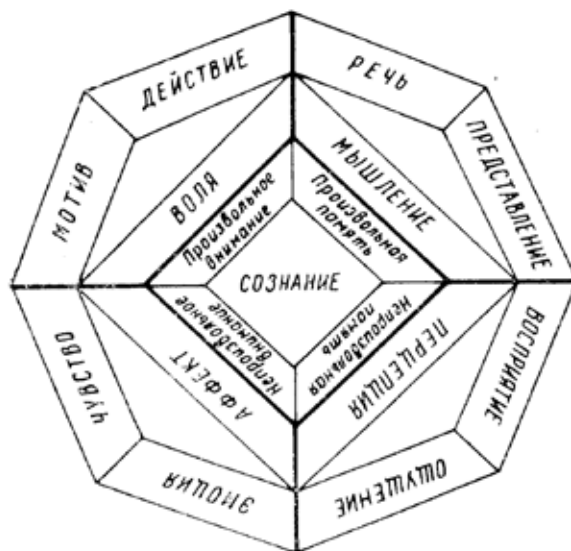


Рис. 2. Функциональная структура психики (сознания) (по В.А. Ганзену)

По мнению автора понятия этого множества по логической и семантической близости группируются следующим образом:

- (сознание + внимание + память) – функция интеграции (субстрат (С));
- (перцепция + ощущение + восприятие) – функция реактивного отражения (П);
- (мышление + представление + речь) – функция активного отражения (И);
- (аффект + эмоция + чувство) – функция реактивного регулирования (В);
- (воля + мотив + действие) – функция активного регулирования (Э) [1].

Отходя от матрицы В.А. Ганзена для «функциональной структуры психики (сознания)» (см. рис. 2), «перцепцию» мы рассматриваем как «субстрат психики».

«Перцепцию» можно рассматривать как функцию трех переменных факторов («аффекта», «воли» и «мышления»). Психика начинается с перцепции. Если человек рождается без «перцепции», то у него не будет полноценного развития ни «аффективной», ни «волевой», ни «мыслительной» сфер. Если человек рождается с определенными дефектами в «перцепции», то у него возможно проявление каких-то отклонений в развитии в этих сферах.

Рассмотрим пример «базисного трехмерного погружения» в такое психологическое понятие как «перцептивная психика». На основе принципа семантической близости можно сделать «базисное трехфакторное дихотомическое погружение» в эти три компонента-функции с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее».

У В.А. Ганзена в понятие «аффект» входят только два фактора («эмоция» и «чувство»). В понятие «аффект» («Пространство») мы включаем три фактора: 1) «внимание» как «пространственное» (П) отражение «отношений» перцептивной информации), 2) «эмоция» как «энергетическая» (Э) регуляция «отображений» перцептивной информации), 3) «чувство» как реализация «пре-

образований» во времени (В) перцептивной информации. (см. рис. 2) [4].

У В.А. Ганзена в понятие «воля» входят два фактора (мотив и действие). В понятие «воля» («Энергия») мы включаем три фактора: 1) «потребности» как «пространственное» (П) отражение «отношений» перцептивной информации), 2) «мотив» как «энергетическая» (Э) регуляция «отображения» перцептивной информации), 3) «действие» как «временное» (В), т.е. во времени происходит реализация «преобразования» перцептивной информации. (см. рис. 2) [3].

У В.А. Ганзена в понятие «мышление» входят два фактора (речь и представление). В понятие «мышление» («Время», мышление формируется во времени) мы включаем три фактора: 1) «речь» как «пространственное» (П) отражение «отношений» людей в социуме в перцептивной информации, 2) «представление» как «энергетическая» (Э) регуляция «отображения» опыта в перцептивной информации), 3) «воображение» как «временное» (В), т.е. во времени происходит реализация «преобразований» в перцептивной информации. (см. рис. 2) [3].

Таким образом, видоизменяется матрица-схема «модель психики»

ПЕРЦЕПТИВНАЯ ПСИХИКА (СОЗНАНИЕ)		
ощущение	восприятие	память
Ось «отражения»	Ось «регуляции»	Ось «реализации»
АФФЕКТ	ВОЛЯ	МЫШЛЕНИЕ
- внимание , - эмоция, - чувство	- потребность , - мотив, - действие	- речь, - представление, - воображение

1. В свою очередь, можно сделать «базисное трехфакторное погружение» в понятие «перцептивный субстрат», который включает три фактора.

Первый макроуровень «погружения» в понятие «перцептивная психика» («ощущение», «восприятие», «память») с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее». В фактор «перцептивный субстрат», кроме «ощущения» и «восприятия», был добавлен третий фактор «память». Второй мезоуровень «погружения» в понятие «перцептивная психика» — это («аффект», «воля», «мышление») с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее». Третий микроуро-

вень «погружения» в понятие «перцептивная психика» с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее» — это: «аффект» («эмоция», «чувство», «**внимание**»), «воля» («**потребность**», «мотив», «действие»), «мышление» («речь», «представление», «**воображение**»)»

В авторской трехфакторной базисной функциональной структуре психики (сознания) к соответствующим двум факторам по В.А. Ганзену были добавлены третьи факторы: «внимание», «потребность», «воображение».

«Воображение» (как и «мышление») — это «преобразование» информации. В итоге мы

перешли от «двухфакторной модели» функциональной структуры психики (сознания) (по В.А. Ганзену) к авторской «трехфакторной модели» функциональной структуры психики (сознания) с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее». Эта дихотомическая «трехфакторная модель» (в том числе «воображение» и «потребность») включает все основные психические процессы, что не было сделано в недихотомической «двухфакторной модели» у В.А. Ганзена (см. рис. 2).

В методологию системных исследований в психологии В.А. Ганзен внес значительный вклад, введя впервые понятие базисного метода. Продолжение и дальнейшее развитие этой базисной стратегии в своих теоретических исследованиях отражается авторами в данной статье. Так возникла новая авторская версия *системно-базисного трехфакторного описания психологической информации*.

В результате авторского анализа описания объектов различной природы был сформулирован постулат: «Любая информация (И) о реальном наблюдаемом мире описывается *пространственными (П), энергетическими (Э) и временными (В)* характеристиками». Или любой объект как «информационный субстрат» можно описать через пространственные, энергетические и временные характеристики. Этими характеристиками (П, Э, В) обладает «информационный субстрат» объекта, который выполняет одновременно и функцию интегратора этих перечисленных характеристик. На наш взгляд, следует исключить понятие «информация» из «пентабазиса СПВЭИ», предложенного В.А. Ганзенем.

За «субстрат» в данном случае нами было принято само понятие «информация». Категорию «информация» можно разложить по следующим компонентам-факторам: «пространство», «энергия» и «время». Было введено новое понимание категории «базиса» (как субстрата) и дано определение базиса как *полного, упорядоченного, измеримого* множества элементов с обобщенной единой дихотомией «внешнее – внутреннее».

Итак, мы подходим к третьему фактору – «измеримости», который был добавлен авторами к двухфакторной модели базиса («полнота», «упорядоченность») по В.А. Ганзену.

На основании вышесказанного был введен

«понятийный трехфакторный базис ИПЭВ», состоящий из трех рядоположных понятий-факторов (пространство, энергия, время), которые были взяты из «физики». Понятие - фактор «информация» (у нас это «субстрат») было взято В.А.Ганзенем из «кибернетики», и оно *не является рядоположным* к физическим понятиям «пространство», «энергия», «время». Кроме этого, присутствует один объединяющий «информационный субстрат» и одна *единая* обобщенная дихотомия «внешнее – внутреннее», а именно: F(1) — это фактор «пространство», которое может быть «внешним» (+) и «внутренним» (-); F(2) — это фактор «энергия», которая может быть кинетической («внешней» (+)) и потенциальной («внутренней» (-)); F(3) — это фактор «время», которое может быть социальным («внешним» (+)) и индивидуальным («внутренним» (-)) (см. рис. 3) [3]. Каждый из этих трех «базисных факторов» информации F(1), F(2), F(3) имеет *единую дихотомию* «внешнее – внутреннее». Геометрическим аналогом этого базиса является трехмерная система координат XYZ («математический базис», который используется в векторной алгебре), где ось OX — это «пространство», ось OY — «энергия», ось OZ — «время».

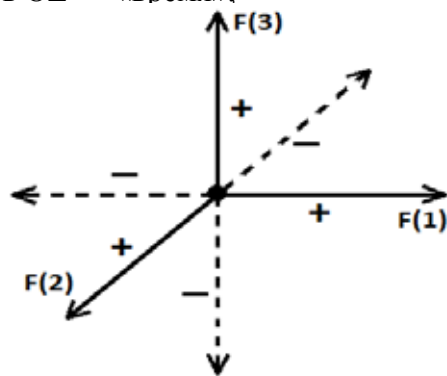


Рис. 3. Трехфакторный «физический базис» субстратного понятия «информация»

а (i, j, k) — это единичные линейно-независимые базисные вектора на этих осях, выходящие из начала координат и перпендикулярные друг к другу.

«Положительное» и «отрицательное» направление по осям, соответственно, связано с «внешней» и «внутренней» направленностью этого «физического базиса». Кстати, «информацию» как «свободный» вектор, выходящий из начала координат, можно «разложить»

(«спроектировать») по этим «базисным» понятиям - «векторам», т.е. представить в виде линейной комбинации этих трех «векторов» (как это обычно представляется в векторной алгебре): $I = \Pi + \mathcal{E} + B_k$, где Π , \mathcal{E} , B — это «условно» координаты вектора «информации». В данном случае два базиса («физический» и «математический») поставлены в семантическое «изоморфное» соответствие

(умозаключение «от общего к общему», т.е. от «обобщенного трехфакторного базиса физики» к «обобщенному трехфакторному базису математики»). Это соответствие представляет собой «внешнее базисное моделирование» [4].

Приведем пример проектирования информации на элементы нашего *трехфакторного* обобщенного «физического базиса» (см. табл. 2).

Таблица 2

Проектирование («наложение») информации на элементы трехфакторного обобщенного «физического базиса»

Информация о понятии (субстрат)	Элементы <i>трехфакторного</i> обобщенного « <i>физико</i> -информационного базиса»		
	Пространство (Π) (внешнее-внутреннее)	Энергия (\mathcal{E}) (внешняя-внутренняя)	Время (B) (внешнее-внутреннее)
<i>психолого-функциональный базис</i>	отражение	регуляция	реализация
психические образования	психические свойства	психические состояния	психические процессы
сознание (перцепция)	<i>Аффект</i>	<i>воля</i>	<i>мышление</i>
человеческий индивид (соц.-инд.)	личность (социальна)	индивидуальность (индивидуальна)	субъект (социально-индивидуален)
индивид (физиологический)	конституция тела	Нейродинамика	возраст
внешнее-внутреннее (единая обобщенная дихотомия)	социальное-индивидуальное (единая <i>частная</i> дихотомия для личности)	активное-реактивное (единая <i>частная</i> дихотомия для индивидуальности)	качественное-количественное (единая <i>частная</i> дихотомия для субъекта)
<i>философско-диалектический базис</i>	третий закон диалектики (з. двойного отрицания «социальности», показывающий <i>социально-индивидуальное</i> развитие «личности»)	первый закон диалектики (з. <i>активно-реактивного</i> противоречия в развитии «индивидуальности» (з. единства и борьбы противоположностей)	второй закон диалектики (з. <i>качественно-количественных</i> переходов в развитии «субъекта»)
«операции» в математике	отношение (принадлежность)	отображение (функция)	преобразование (связь)
<i>три фактора</i> , определяющие понятие «базиса»	<i>Полнота</i> (целостность, связность, всеохватность)	<i>Упорядоченность</i> (симметрия, дихотомия, сбалансированность)	<i>Измеримость</i> (слово, число, мера)
развитие (в педагогике)	воспитание	обучение	образование

Из таблицы видно, что *аффект* проектируется на «отношение» к чему-то или к кому-то. *Воля* проектируется на «отображение» в деятельности, в частности, в цели. *Мышление* проектируется на «преобразование» информации, что и подтверждается одним из известных определений «мышления» как аналитико-синтетического *преобразования* информации, порождающего мысль.

Спроектируем матрицу В.А. Ганзена (см. рис. 1) на авторский дихотомический трехфакторный базис: *субъект* (перцепция (субстрат), аффект (Π), воля (\mathcal{E}), мышление (B)); *индивид* (пол (субстрат), конституция (Π), нейродинамика (\mathcal{E}), возраст (B)); *индивидуальность* (особенности (субстрат), опыт (Π), продуктивность (\mathcal{E}), история (B)); *личность* (способности (субстрат), характер (Π), темперамент

(Э), направленность (В)). Во всех этих понятиях-факторах используется единая обобщенная дихотомия «внешнее – внутреннее».

Возникает вопрос: «Почему при нашем «трехступенчатом» анализе все время используется стратегия «трехфакторного базиса»? Можно сформулировать следующие теоремы «о необходимых и достаточных условиях» построения «оптимального факторного базиса»:

Теорема 1. Если существует «оптимальная размерность» факторного базиса, то необходимо следует условие существования в нем «трехфакторности».

Теорема 2. Если есть условие «трехфакторности» в соответствующий функциональной структуре, то этого будет достаточно для построения структуры «оптимального факторного базиса».

Доказательство этих теорем отсутствует в этой статье, но оно приводится в других публикациях авторов [3, 4]. Три фактора в определении понятия «базиса» сами по себе также представляют трехфакторные образования с единой обобщенной дихотомией «внешнее – внутреннее»:

Полнота (включает в себя три фактора-характеристики: целостность, связность, всеохватность).

Упорядоченность (включает в себя три фактора-характеристики: симметрия, дихотомия, сбалансированность),

Измеримость (включает в себя три фактора-характеристики: слово, число, мера). Кстати, «владеющий» базисной мерой «владеет» миром измерительной базисной диагностики.

Можно дать обобщенное определение базиса как

1) целостного, связного, всеохватывающего «полного» отражения,

2) симметрической, дихотомической, сбалансированной упорядоченной регуляции

3) словесной, числовой, мерной измеримой реализации информации на структуре множества элементов – базисных факторов [4].

В результате исследования авторами было установлено, что существуют три пути, повышающих эффективность использования базиса [3]:

1) «погружение» в базис определенного понятия (фактор «отражения»);

2) «наложение» базисов одинаковой размерности (фактор «регуляции»);

3) «измерение» базиса определенного понятия (фактор «реализации»).

1) *Первый путь* трехуровневого базисного «погружения» в понятие «человеческий индивид» осуществим на примере «отражения отношений» психологических понятий в макроструктурном системном психологическом описании «человека» по В.А. Ганзену (см. рис. 1).

Первый («физиологический») уровень «погружения» в понятие «человеческий индивид» определит следующая тройка понятий (с субстратом «пол»): «конституция» (П), «нейродинамика» (Э), «возраст» (В).

Второй («социальный») уровень «погружения» определит следующая тройка понятий: «личность» (П), «индивидуальность» (Э), «субъект» (В).

Третий («психологический») уровень «погружения» определяют следующие тройки понятий: «личность» с субстратом «способности» («характер» (П), «индивидуальность» (Э), «субъект» (В)); «индивидуальность» с субстратом «особенности» («опыт» (П), «продуктивность» (Э), «история» (В)); «субъект» с субстратом «перцепция» («аффект» (П), «воля» (Э), «мышление» (В)). Причем существует единая обобщенная дихотомия «внешнее – внутреннее».

2) *Второй путь.* Первый уровень (физико-факторное отражение) «наложения» базисов одинаковой трехфакторной размерности осуществим на примере «регуляции отображений» для установления взаимно-однозначного соответствия на основе принципа семантической близости или семантического факторного изоморфизма с физико-информационным базисом (информация (как субстрат), пространство (П), энергия (Э), время (В)) (см. табл. 2).

Второй уровень (психолого-типологическая регуляция) «наложения» базисов одинаковой трехфакторной размерности осуществим на примере «регуляции отображений» для установления взаимно-однозначного соответствия на основе принципа семантической близости или семантического типологического изоморфизма разных типологий личности с типологией личности по Д. Гол-

ланду, которая является *базисным дихотомическим трехфакторно-типологическим эталоном*. В данном случае осуществляется проверка на «базисность» определенной психологической типологии личности методом «наложения».

Каждый из трех факторов в этой типологии личности по Д. Голланду представляет собой дихотомическую пару противоположных типов с единой частной личностной дихотомией «социальное – индивидуальное»: «конвенциальный T(1)(+) – артистический T(1)(-)» — это фактор F(1), «социальный T(2)(+) – реалистический T(2)(-)» — это фактор F(2), «предприимчивый T(3)(+) – интеллектуальный T(3)(-)» — это фактор F(3).

Например, можно сделать «наложение» с помощью принципа семантической близости двух трехфакторных базисов (типология личности Д. Голланда и модифицированная типология эго-состояний по Э. Берну). Первая типология является эталоном для проверки на «базисность» типологии эго-состояний: «дитя адаптивное T(1)(+) – дитя свободное T(1)(-)» (фактор F(1)), «родитель воспитывающий T(2)(+) – родитель контролирующий T(2)(-)» (фактор F(2)), «взрослый организующий T(3)(+) – взрослый познающий T(3)(-)» (фактор F(3)).

Еще пример. Можно сделать «наложение» с помощью принципа семантической близости двух трехфакторных базисов (типология личности Д. Голланда и модифицированная типология стилей мышления по А. Харрисону и Р. Брэмсону). При этом первая типология является эталоном для проверки на «базисность» типологии стилей мышления: технолог T(1)(+) – синтезатор T(1)(-), идеалист T(2)(+) – реалист T(2)(-), прагматик T(3)(+) – аналитик T(3)(+).

Другой пример. Можно сделать «наложение» с помощью принципа семантической близости двух трехфакторных базисов (типология личности Д. Голланда и модифицированная типология педагогических способностей по Н.В. Кузьминой). При этом первая типология является эталоном для проверки на «базисность» типологии педагогических способностей: конструктивные T(1)(+) – эстетические T(1)(-), коммуникативные T(2)(+) – проектировочные T(2)(-), организаторские

T(3)(+) – гностические T(3)(+).

Третий уровень второго пути повышения эффективности использования базиса (*филолософско-диалектическая реализация*) при «наложении» базисов одинаковой *трехфакторной* размерности осуществим на примере «регуляции отображений» информации на три закона диалектики для установления их взаимно-однозначного соответствия на основе принципа семантической близости или соответствующего семантического факторного изоморфизма (см. табл. 2).

Первый закон диалектики — это закон активно-реактивного противоречия при развитии «индивидуальности» (единство и борьба противоположностей). *Второй закон диалектики* — это закон качественно-количественных переходов при развитии «субъекта». *Третий закон диалектики* — это закон двойного отрицания «социальности», который показывает, как формируется социально-индивидуальная позиция при развитии «личности».

3) *Третий путь*, повышающий *эффективность* использования базиса — это «измерение» базиса для определенного понятия. Здесь происходит построение новых *трехфакторных измерительных базисов и соответствующих им измерительных базисных методик* для разных типологических понятий, что позволяет получать количественные числовые бальные оценки выраженности базисных типов, т.е. диагностические результаты на основе новых созданных «базисных тестов». Это было реализовано в других публикациях авторов.

Путь базисного «измерения» осуществим на примере «реализации преобразований» слов в число с переходом в меру, как «числового слова». Возьмем дихотомическую трехфакторную типологию личности по Д. Голланду. При «измерении» в этой типологии можно выделить три «базисных дихотомических типологических фактора», образующих три однофакторных базиса. F(1): «конвенциальный – артистический», F(2): «социальный – реалистический», F(3): «предприимчивый – интеллектуальный». Каждый фактор F(1), F(2), F(3) имеет соответствующую *единую дихотомию* «социальное (+) – индивидуальное (-)» (см. рис. 3). «Типологический фактор» понимается нами как *симметрическая, дихотомическая*

ческая, сбалансированная пара противоположных типов [4].

Первый «типологический» уровень. Рассмотрим базисное «измерение» определенного типологического понятия из типологии Д. Голланда (см. рис. 4).

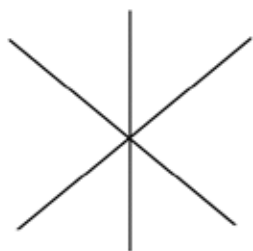


Рис. 4. Семантически-структурный словесный уровень при трехфакторном дихотомическом типологическом базисном «измерении» («типологическая снежинка»)

На первом «типологическом» этапе третьего пути «измерения» понятия мы определяем тип личности. На каждом из шести векторов-направлений находится набор психологических характеристик, определяющий соответствующий тип личности. Возьмем один из векторов — это «артистический тип» личности.

На втором «типолого-диагностическом» этапе третьего пути «измерения» определим «семантическую нагрузку» понятия «артистичность», в которую войдут такие характеристики как «музыкальность», «художественность», «поэтичность» (это фактор F(1) (+)). Отсутствие этих трех характеристик будет обозначать противоположные характеристики для диагностики «конвенционального» типа: например, «немузыкальность» или, к примеру, «технологичность», «нехудожественность», или, к примеру, «нормативность», «непоэтичность», или, к примеру, «системность» (это фактор F(1)(-)). Объединения этих соответствующих трех пар противоположных характеристик определяют, соответственно, три факторные характеристики: f(1)(+)–f(1)(-) («музыкальность» – «немузыкальность»), f(2)(+)–f(2)(-) («художественность» – «нехудожественность»), f(3)(+)–f(3)(-) («поэтичность» – «непоэтичность») (см. рис. 5). Данные факторы будут определять три пары «противоположных» диагностических суждений в будущем тесте. Наличие этих трех факторных характеристик связано с «артистическо-конвенциональной» направленностью личности и в итоге определит первый семантически-структурный словесный уровень при «трехфакторном типологическом базисном погружении» в понятия «артистический» и «конвенциональный» типы личности. «Разветвление» в конце каждого векторно-типологического направления определяет три диагностических суждения (см. рис. 5).

Рис. 5. Диагностическо-словесный уровень при трехфакторном дихотомическом типологическом базисном «измерении» («типолого-диагностическая снежинка»)

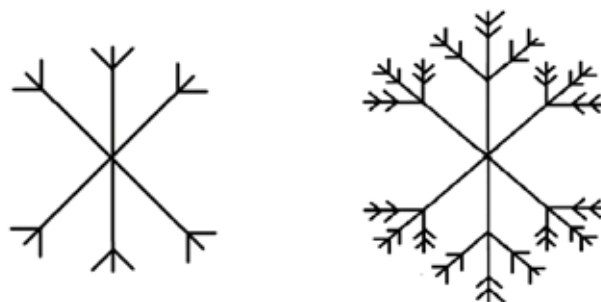


Рис. 5. Диагностическо-словесный уровень при трехфакторном дихотомическом типологическом базисном «измерении» («типолого-диагностическая снежинка»)

На третьем «типолого-диагностическом мерном» этапе третьего пути «измерения» для понятия «артистический» и «конвенциональный» типы возникает оценочная словесно-числовая мера. Так появляется «типолого-диагностическая мерная снежинка» [3]. На каждом из трех разветвлений будет еще пять направлений-векторов (см. рис. 6). Эти пять векторов будут определять симметрическую дихотомическую числовую шкалу оценки диагностических суждений (-2, -1, 0, +1, +2), которая будет в дальнейшем соответствовать шкале (1, 2, 3, 4, 5) и будет определять следующие уровни выраженности «артистического» и «конвенционального» типа личности: 3-5 (низкий), 6-9 (средний), 10-15 (высокий) [3, 4]. Следует отметить, что в этой шкале присутствует дихотомическая «трехмерная» числовая симметрия (-2, -1, -0) — (+0, +1, +2), -0 и +0 обычно понимается как 0 (см. рис. 6). Базисное «измерение» других типологических понятий из типологии Д. Голланда («социальный» – «реалистический», «предприимчивый» – «интеллектуальный») будет осуществляться аналогично по указанной выше технологии, как это было сделано для «артистического» и «конвенционального» типа личности.

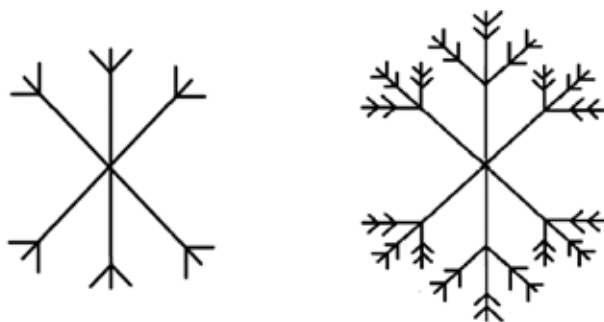


Рис. 6. Оценочно-числовой уровень при трехфакторном дихотомическом типологическом базисном «измерении» («типологическая мерная снежинка»)

В статье был рассмотрен *базисный факторный анализ* в методологии современного психологического исследования. Был использован нетрадиционный дедуктивный путь исследования (от общего к частному), т.е. от обобщенной к частной базисной типологической структуре на примерах разных типологий.

Библиография

1. Ганзен, В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. - Ленинград: ЛГУ, 1984. – 176 с.
2. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии / Б.Ф. Ломов // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 31–45.
3. Малышев, К.Б. Системно-факторный анализ в психологии / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2019. – 180 с.
4. Малышев, К.Б. Методология базисного подхода в современных психологических исследованиях / К.Б. Малышев, О.А. Малышева. – Вологда-Курск, 2020. – 215 с.

References (transliterated)

1. Ganzen, V.A. Sistemnye opisaniya v psihologii / V.A. Ganzen. - Leningrad: LGU, 1984. – 176 s.
2. Lomov, B.F. O sistemnom podhode v psihologii / B.F. Lomov // Voprosy psihologii. – 1975. – № 2. – S. 31–45.
3. Malyshev, K.B. Sistemno-faktornyj analiz v psihologii / K.B. Malyshev, O.A. Malysheva. – Vologda-Kursk, 2019. – 180 s.
4. Malyshev, K.B. Metodologiya bazisnogo podhoda v sovremennyh psihologicheskikh issledovaniyah / K.B. Malyshev, O.A. Malysheva. – Vologda-Kursk, 2020. –215 s.

© К.Б. Малышев, О.А. Малышева, 2020



Ссылка на статью: Малышев К.Б., Малышева О.А. - Базисный подход в системных психологических описаниях // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 50-60. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-50-60 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=6>

УДК 159

Дата направления в редакцию: 20-06-2020

Дата рецензирования: 11-07-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Богданова Татьяна Сергеевна

Магистрант кафедры возрастной и социальной
психологии факультета психологии
педагогического института
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
E-mail: potvell@yandex.ru

Bogdanova Tatyana Sergeevna

Master's student of the chair of age and social
psychology faculty of psychology
of the pedagogical Institute
Belgorod National Research University

Овсяникова Елена Алексеевна

Кандидат психологических наук,
доцент кафедры возрастной и социальной
психологии факультета психологии
педагогического института
Белгородский государственный национальный
исследовательский университет
E-mail: ovsyanikova16@mail.ru

Ovsyanikova Elena Alekseevna

Candidate of psychological Sciences,
associate Professor of the chair of age and social
psychology faculty of psychology
of the pedagogical Institute
Belgorod National Research University

ПРОКРАСТИНАЦИЯ КАК ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

PROCRASTINATION AS A SUBJECT OF STUDY IN PSYCHOLOGY

Аннотация (на рус). В статье приводится анализ теоретических подходов к пониманию феномена прокрастинации, характеризуются уровни прокрастинации, описываются мотиваторы для исправления ситуации и влияние прокрастинации на отношение студентов Вузов к учебе, определяется роль личности-наставника и условий для формирования мотивации обучающихся, позволяющей преодолеть прокрастинацию.

Abstract (in Eng). The article provides an analysis of theoretical approaches to understanding the phenomenon of procrastination, characterizes the levels of procrastination, describes motivators to correct the situation and the effect of procrastination on the attitude of university students to study, determines the role of a mentor and conditions for forming students' motivation to overcome procrastination.

Ключевые слова: учеба, прокрастинация, мотивация, обучающийся, страх, успех, внимательность, собранность, наставник.

Keywords: study, procrastination, motivation, learner, fear, success, attentiveness, collection, mentor.

Почти каждый в своей жизни сталкивался с моментом, когда хотелось отложить дела или мысли на потом, тем самым психологически откладывая обязательства. Прокрастинация – склонность к откладыванию дел на потом. В художественной литературе встречаются примеры прокрастинации, к примеру, известная фраза Скарлетт из «Унесенные ветром» «Я подумаю об этом завтра» дала название этому явлению «синдром Скарлетт».

Прокрастинация характеризуется постоянным откладыванием важных дел «на потом», что приводит к задержке решения тех или иных вопросов, и, как следствие, к нервным стрессам, психологическим проблемам, сни-

жению уровня КПД, заниженной самооценке.

Варваричева Я. И. называет прокрастинацию болезнью современности или болезнью 21 века, однако из всех возможных вариантов решения этой проблемы, одному подойдет один метод, а другому нет [3, с.121-131].

Интересное мнение приводит в своей диссертации Чеврениди А.А., отмечая, что от конструктивной прокрастинации, смысловых жизненных ориентаций, рефлексии и временных отношений личности зависит успешность в профессиональной деятельности [10].

Возникает необходимость работать в условиях дефицита времени, намеренно откладывать выполнение задач, перераспределять

временные приоритеты и временные лимиты в ситуациях профессиональной коммуникации [1, с.120; 2, с.189]. Все объясняется тем, что у каждого человека свой уровень прокрастинации.

К более частным вопросам изучаемой проблемы можно отнести отсутствие четкого понимания взаимосвязи прокрастинации с факторами, оказывающими значимое влияние на результативность деятельности: по мнению Леонтьева Д.А. [7, с.3-182], связанного с мотивацией, по мнению Моросанова В.И. [8, с.65], с саморегуляцией; по мнению Гаранян Н.Г. [4, с.23-31], связанного с перфекционизмом и возрастным аспектом данных взаимосвязей.

Среди уровней прокрастинации выделяются: 1) страх – боязнь неудачи; 2) попытка уверить себя, что для решения вопроса нужно определенно выделенное время; 3) приступы беспокойства, которые иной раз могут привести к паническим атакам; 4) отодвигание проблемы, которая была изначально создана самим человеком; 5) принцип «или пан или пропал».

Очень часто с проблемой прокрастинации сталкиваются обучающиеся Вузов. И с учетом разного уровня прокрастинации по мнению психологов необходимы разные «пилюли-мотиваторы» для исправления ситуации.

Во-первых, это друзья – мотиваторы. Зачастую человек, подверженный прокрастинизму, не имеет четкого плана действий по жизни, а потому не отягощает себя дедлайнами. Как следствие, потеря драгоценного времени. Удачливые и везучие друзья-однагруппники могут смотивировать изменить отношение к жизни, учебе. Возможно, этот же друг окажется вашим конкурентом в учебе и устройстве на работу по завершении Вуза. Конкуренция в получении знаний никогда не вредит, а напротив, заставляет идти на подвиги перед самим собой, не откладывая на завтра то, что можно сделать сегодня.

Во-вторых, так часто бывает, что для учебной мотивации необходим наставник. Здесь важен подход самого наставника. Имея большой опыт психологического взаимодействия, «старший товарищ» может рассказать историю своей жизни, привести примеры известных личностей и на бумаге в простой форме

разложить кажущиеся со стороны сложные вещи. Выстраивание дорожной карты, которую рисует в данном случае преподаватель для студента Вуза, является важной составляющей мотивации к развитию: профессиональному, финансовому, моральному, интеллектуальному и т.д.

В-третьих, целеобразование. Это характерно для тех обучающихся, которые находятся в пограничном состоянии между высоким и средним уровнем прокрастинации. Обучающийся имеет желание изменить свою мотивацию, но он не знает, с чего начать и как продолжить. Для этого он развивается самостоятельно или ставит себе краткосрочные цели. Однако объективно важно дать себе не только установку на достижение цели, но и на оценку своей деятельности, в том числе получения поощрения за достигнутый результат.

В-четвертых, для некоторых учеников необходимы идеальные условия для учебы: тишина и заблаговременная подготовка. Успешная организация времени, *time management* играют решающую роли в условиях интенсивного ритма жизни.

Учебная мотивация – разновидность общей мотивации, необходимость которой возникает в определенный момент жизни при получении знаний обучающимся. Следует отметить, что прокрастинация в академической среде Вузов и средних учебных заведений отличается.

Анализ в отношении учебной мотивации студентов Вузов привел к выводу, что их прокрастинация более выражена в таких мотивах, как: саморазвитие, достижение, познавательный мотив, коммуникативный мотив, вдохновение, эмоциональный подъем и т.д. [9, с.84-94] Средние показатели характерны для половины обучающихся и проявляются в том случае, если у лица отсутствуют четкие приоритеты в жизни, четкое осознание мотивации и целеполагание. Все самое важное по учебе для них характерно откладывать на более поздний срок, что приводит к отрицательным эффектам [5, с.13].

Чуть менее половины обучающихся прокрастинируют относительно некоторых выборочных для себя дел. Однако их можно назвать группой ситуативных прокрастинаторов, так как в обычной жизни для них это не

характерно.

Мотивация обучающихся должна выражаться в четко выстроенных целях, в вере в свои силы и ожидании успеха [6, с.22-41]. Необходимо сориентировать таких учеников на получение знаний путем одобрения их действий, объяснительных разговоров об овладении профессиональными навыками, которые пригодятся для реализации в карьере. Совместная деятельность, организуемая в рамках учебного процесса, дуальное обучение, которое начинает внедряться в образовательный процесс некоторых вузов, являются хорошими мотиваторами для развития обучающихся с низким уровнем мотивации.

Специфика дуального обучения состоит в том, что теория и практика совмещены, и как следствие, имеют практическую реализацию полученных знаний на базе предприятий. Этот интересный способ мотивации позволяет интегрировать учебно-производственную среду и теоретическую среду обучения. Данный вид обучения мотивирует на достижение общей цели, сосредоточивает свое внимание на достижение поставленной цели.

В поисках наиболее эффективных путей модернизации отечественного образования

многие ученые обращаются к опыту зарубежных стран, в частности, Германии. Наиболее известными популяризаторами идей немецкой профессиональной подготовки рабочих кадров являются Н.Е.Воробьев, Б.Л. Вульфсон, А.И. Пискунов, Д.А.Торопов, Г.А.Федотова. В своем исследовании, посвященном истории развития немецкой системы профессионального образования, Д.А.Торопов указывает на то, что возрастающие темпы технологической революции и в связи с этим появление новых требований на рынке труда к его участникам оказывают сильное влияние на систему профессионального образования в любой промышленно развитой стране.

Таким образом, причины откладывания дел могут быть у обучающегося совершенно разными, так же, как и масштаб последствий и методы противостояния. Эффективными способами решения поставленных задач было бы ознакомление обучающихся с матрицей Эйзенхауэра, при которой распределение задач идет по принципу сложности и важности или распределение задач по дедлайнам. Изучение причин прокрастинации и решение поставленных задач может способствовать эффективности учебного процесса.

Библиография

1. Абульханова-Славская, К.А. Личностная регуляция времени. Психология личности в социалистическом обществе: в 2-х ч. Ч. II. Личность и ее жизненный путь. М.: Наука, 1990. – 295 с.
2. Болотова, А.К. Человек и время в познании, деятельности, общении. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. 283 с. [Электронный ресурс] / URL: <http://textarchive.ru/c2694800.html>.
3. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121 - 131
4. Гаранян, Н.Г. Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Терапия психических расстройств. – 2006. – № 1. – С. 23 - 31.
5. Зарипова, Т.В. Взаимосвязь академической прокрастинации и учебной мотивации студента / Я.И. Варваричева, Н.А. Данилова // Омский научный вестник. Социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 4 (141) – С. 122 - 126
6. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации [Электронный ресурс] / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие : электрон. науч. журн. – 2013. – № 2. – С. 22 - 41.
7. Леонтьев, Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. – №2 – С.3 – 182.
8. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука. 2012. – 519 с.
9. Юдеева, Т. Ю. Апробация опросника студенческой прокрастинации С. Lay / Т. Ю. Юдеева, Н. Г. Гаранян, Д. Н. Жукова // Психологическая диагностика: науч.-метод. и практ. журн. – 2011 – № 2. – С. 84 - 94.
10. Chevrenidi Anastasia. The relationship between time perspective and procrastination of employees with different job titles PhD Dissertation Summary for the purpose of obtaining academic degree Doctor of Philosophy in Psychology HSE (PhD HSE). Moscow : National Research University Higher School of Economics, 2019

References (transliterated)

1. Abul'hanova-Slavskaya, K.A. Lichnostnaya regulyaciya vremeni. Psihologiya lichnosti v socialisticheskom obshchestve: v 2-h ch. Ch. II. Lichnost' i ee zhiznennyj put'. M.: Nauka, 1990. – 295 s.
2. Bolotova, A.K. Chelovek i vremya v poznanii, deyatelnosti, obshchenii. M.: Izd. dom GU VShE, 2007. 283 s. [Elektronnyj resurs] / URL: <http://textarchive.ru/c2694800.html>.
3. Varvaricheva, Ya. I. Fenomen prokrastinacii: problemy i perspektivy issledovaniya / Ya. I. Varvaricheva // Voprosy psihologii. – 2010. – № 3. – S. 121 - 131
4. Garanyan, N.G. Perfekcionizm i psihicheskie rasstrojstva (obzor zarubezhnyh empiricheskikh issledovanij) // Terapiya psihicheskikh rasstrojstv. – 2006. – № 1. – S. 23 - 31.
5. Zaripova, T.V. Vzaimosvyaz' akademicheskoy prokrastinacii i uchebnoj motivacii studenta / Ya.I. Varvaricheva, N.A. Danilova // Omskij nauchnyj vestnik. Social'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. – 2015. – № 4 (141) – S. 122 – 126
6. Kovylin, V. S. Teoreticheskie osnovy izucheniya fenomena prokrastinacii [Elektronnyj resurs] / V. S. Kovylin // Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie : elektron. nauch. zhurn. – 2013. – № 2. – S. 22 – 41.
7. Leont'ev, D.A. Ponyatie motiva u A.N. Leont'eva i problema kachestva motivacii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya. – 2016. – №2. – S.3 – 182.
8. Morosanova, V.I. Samoregulyaciya i individual'nost' cheloveka. M.: Nauka. 2012. – 519 s.
9. Yudeeva, T. Yu. Aprobaciya oprosnika studencheskoj prokrastinacii S. Lay / T. Yu. Yudeeva, N. G. Garanyan, D. N. Zhukova // Psihologicheskaya diagnostika: nauch.-metod. i prakt. zhurn. – 2011 – № 2. – S. 84 - 94.
10. Chevrenidi Anastasia. The relationship between time perspective and procrastination of employees with different job titles PhD Dissertation Summary for the purpose of obtaining academic degree Doctor of Philosophy in Psychology HSE (PhD HSE). Moscow : National Research University Higher School of Economics, 2019

© Т.С. Богданова, Е.А. Овсяникова, 2020



Ссылка на статью: Богданова Т.С., Овсяникова Е.А. - Прокрастинация как предмет исследования в психологии // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 61-64. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-61-64 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=17>

УДК 159

Дата направления в редакцию: 20-06-2020

Дата рецензирования: 11-07-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Сенько Марина Алексеевна

Преподаватель кафедры организации
психологической службы в УИС,
Вологодский институт права и экономики
ФСИН России
E-mail: marina.senko2013@yandex.ru

Senko Marina Alekseevna

Teacher of the Department of organization of
psychological service in the penal system,
Vologda Institute of law and Economics of the
Federal penitentiary service of Russia
E-mail: marina.senko2013@yandex.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ КУРСАНТА ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА

FORMATION OF A PROFESSIONAL POSITION OF A CADET OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY

Аннотация (на рус). В статье показана актуальность исследования особенностей становления профессиональной позиции курсанта ведомственного вуза.

Abstract (in Eng). The article shows the relevance of the study of the features of the formation of the professional position of a cadet of a departmental University.

Ключевые слова: позиция, профессиональное положение, позиция личности, профессиональная деятельность сотрудников УИС.

Keywords: position, professional position, personal position, professional activity of the employees of the UIS.

Профессиональная позиция является междисциплинарным понятием, что создает трудности в определении её сущности, структуры. Понятие «позиция» в общеупотребительном значении определяется в толковом словаре Ожегова, как «положение, расположение», вместе с этим «мнение в каком-либо вопросе, точка зрения». В социальной энциклопедии позиция обозначается как оценка фактов, событий.

В общей психологии позиция рассматривается через призму субъективного отношения индивида и обозначается как «устойчивая система отношений человека к определённым сторонам действительности, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках». Это развивающееся образование, характеризующееся непротиворечивостью и относительной стабильностью при достижении определённой зрелости [15].

Формирования позиции взрослого человека начинается с взаимодействия человека с предметной и социальной средой. По мере адаптации к деятельности социальные нормы интериоризируются, становятся внутренними принципами и убеждениями. В процессе

приобретения опыта неоднократно проверяются и закрепляются. Внутренние мотивы, цели, побуждения, выступают как общественно значимые усвоенные социальные нормы, обеспечивающие внутреннюю опору для самостоятельного принятия решения [20].

Позиция, представляющая собой систему отношений, является ядром личности и выступает условием развития, показателем её зрелости. Она характеризует человека в единстве субъективного и объективного, потенциального и актуального, внутреннего и внешнего, психологического и социального [18]. Зрелость позиции характеризуется относительной стабильностью, непротиворечивостью и рассматривается как развивающееся образование. Это обобщенная характеристика статусно-ролевого положения индивида во внутригрупповой иерархии. Занятое личностью «место» в жизни, особенности расстановки жизненных сил в настоящем определяются по выражению С.Л. Рубинштейна «позицией» [20]. Позиция отражает систему уже реализованных и будущих возможностей. Объективно и субъективно позиция обеспечивает систему преимуществ индивида. Говоря

о свободе воли человека, В. Франкл отмечал: «Наследственность, влечения и внешние условия оказывают существенное влияние на поведение, но человек свободен занять определенную позицию по отношению к ним. Влияние на нас внешних обстоятельств опосредуется позицией человека» [23].

Некоторые авторы отождествляют понятие «жизненная позиция» и «позиция», оба понятия обусловлены мировоззрением личности и её отношением к общественному долгу. Деятельность не входит в структуру жизненной позиции, однако критерий общественно значимой деятельности относится к ней. В жизненной позиции, по мнению В.Н. Маркина, отражается единство предметного, практического, духовного в жизнедеятельности личности. Структура жизненной позиции включает в себя совокупность убеждений, взглядов, социально значимых, прежде всего профессиональных умений и соответствующих им действий личности, реализующих ее отношения к окружающему миру. Она выступает как способ включения личности в жизнедеятельность общества. «Деятельное лицо» личности, решающей определенные социальные задачи и имеющей определенную жизненную позицию, представляет собой совокупность устойчивой линии поведения и типичных поведенческих актов. Жизненная позиция обеспечивает устойчивое воспроизводство личности, целостность и смысловые характеристики её реализуются и воспроизводятся в конкретных позициях, профессиональной, политической и т. д. [12].

Внутренний мир личности характеризуется через её жизненную позицию, которая имеет качественные и количественные параметры и является целостным предметно-практическим выражением человека. Это сложное образование объединяет внутренние механизмы активности и внешние проявления личности.

Исходя из специфики субъективной активности, в поле жизненной позиции личность через механизм идентификации самоопределяется и вырабатывает личностную, социальную, профессиональную идентичность, развивается система «Я». Жизненная позиция проявляется в жизнедеятельности человека в различных аспектах. Прежде всего, как основанный на ценностных установках и ус-

тановленный на основе самоопределения по отношению к объективным условиям способ жизни личности, способность к построению ценностных отношений, к решению противоречий, к организации. В целом как совокупность ее отношений к жизни.

В процессе жизнедеятельности индивид изменяется и вносит изменения в действительность, сохраняя при этом свою общую жизненную позицию. Гибкость жизненной позиции развивается тогда, когда сознание обобщает типичные соотношения субъекта с миром в противовес изменчивости его частных позиций. Это позиция человека, способного к самостоятельному принятию решений в определении своего жизненного пути, способного к личностно-профессиональному развитию. Направленность личности, устойчивые типичные способы осуществления жизни, способы отношений с окружающими людьми определяются позицией. В целом позиция характеризует место индивида в жизнедеятельности [18].

К.А. Абульханова-Славская говорит о позиции как о конкретном способе воспроизводства в индивидуализированной жизнедеятельности основных жизненных потребностей. Отношение к миру меняется под влиянием жизненных событий, вызревает до уровня позиции: позиция отстраненного созерцателя, бороться с жизнью, избегать её или быть с жизнью «заодно». Основа всех ценностей - позиция по отношению к собственной жизни [3]. Личность характеризуется активностью, определенностью в отношениях с другими, выстраивая жизненные опоры, отношения, позиции, «овладевает» условиями жизни, создает вторичные условия с точки зрения К.А. Абульхановой-Славской [4]. Как правило, позицию характеризуют противоречия и по тому, как личность соединяет свои индивидуально-психологические, статусные, возрастные возможности и собственные притязания с требованиями общества, можно говорить о способности её к разрешению их. Вместе с этим, она выделяет позицию и диспозицию индивида, которая может определять, насколько субъективность целостна, гармонична или противоречива. По отношению к жизни как к «задаче» выступает диспозиция. В задачу индивид может вводить

новые условия, использовать возможности и действовать свободно. Позиция проявляется в разобщенности индивида и сфер жизнедеятельности [2].

В. Н. Мясищев определяет позицию как интеграцию доминирующих избирательных отношений человека [14]. В свое время «позиция личности» рассматривалась А. Адлером как совокупность структурных и динамических сторон. Она обуславливает обобщение основных жизненных отношений, систематизацию отношений личности к действительности [1].

В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев описали два способа бытия человека как внутренний диалог человека с собой, как определения собственной позиции в жизни, как индивидуальности, личности с определенностью позиции в отношениях с другими [21, 22]. «Позиция - есть наиболее целостная, интегративная характеристика всего образа жизни человека, достигшего полной самоопределенности, самотождественности, ставшего в подлинном смысле слова субъектом собственной жизнедеятельности. Это определяет во всей полноте мировоззрение, принципы и поступки человека». Образ действия и мыслей, определяющих позицию, свободный и ответственный выбор места, совершающийся в каждой точке существования человека, ставят его перед проблемой выбора. Данное отношение должно постоянно выверяться, поддерживаться, строиться, воссоздаваться. Позиция носит свободный, внеситуативный характер, как целостная характеристика личности [21].

Развитием личности как профессионала, по мнению В.С. Лукиной, определяется развитие «внутренней позиции» взрослого человека, которая включает следующую структуру: осознание себя, отношение к себе в контексте окружающей действительности, а так же систему мотивов личности по отношению к окружению или какой-либо сфере. Она отражается объективно в профессиональном становлении личности [11]. Формирование её в онтогенезе исследовали Л.И. Божович, Л.Г. Бортникова Т.А. Нежнова.

Внутренняя позиция - опосредованный мотивами и принятый человеком выбор своего места в жизни. Внутренняя позиция по С.Л. Рубинштейну - условие, через которое, пре-

ломляются внешние воздействия. Она претерпевает ряд качественных изменений в процессе онтогенеза. В.С. Лукина выделяет стадии формирования внутренней позиции профессионала: первая стадия - положительное эмоциональное отношение к будущей профессиональной деятельности, желание овладеть профессией, при этом не развитость представления о собственных способностях, потребностях общества в специалистах данного профиля. Вторая стадия - осознание собственных возможностей и способностей, ориентация на содержание деятельности. Третья стадия - адекватное представление о профессиональной деятельности. Стадии соответствуют типам внутренней позиции профессионала.

В психолого-педагогической литературе рассматривается понятие «профессиональная позиция» и наполняется различным содержанием, в контексте исследований по профессиональной ориентации, мотивам, отбору и подготовке кадров [5, 6, 19].

С точки зрения А.К. Марковой, позиция профессионала - устойчивые системы отношений в профессиональной деятельности образующие профессиональный менталитет человека и определяющие его профессиональные позиции (общие и конкретные) [13].

Профессиональная позиция может определяться как единство профессиональных отношений, профессиональной деятельности и профессионального сознания. В научных исследованиях С.И. Краснова, В.И. Слободчикова профессиональная позиция характеризуется как ответственное отношение к ценностям и способам реализации деятельностных норм [8, 21].

Система сформировавшихся установок и ориентаций, отношений и оценок внутреннего и окружающего опыта, реальности и перспектив, а так же собственные притязания, которые определяют характер действий, поведения, место и роль в служебной деятельности и повседневной жизни – профессиональная позиция специалиста. Ключевое значение для формирования профессиональной позиции имеет направленность человека, которое представляет собой психическое свойство, объединяющее систему устремлений, ценностей, потребностей-доминант, преоблада-

ющих систем смыслообразующих мотивов, которые закреплены в стремлениях, установках, в жизненных целях, намерениях, перспективах и активном труде по их достижению [10, 16, 17].

Анализ профессиональной позиции неизбежно ставит вопрос о ее связи с личностной позицией. Содержание и динамику личностной и профессиональной позициям, определяя способ связи с миром, задаёт жизненная позиция. Личностная и профессиональная позиция могут находиться в разном соотношении, как потенциальная и актуальная сферы личности. Их взаимопереход определяет характеристики механизмов развития, связанных с превращением потенций в актуальные образования, их противоречие - движущая сила развития. При взаимопереходе они взаимодействуют, их воспроизведение представляет динамику развития как закономерного и направленного изменения личностных свойств, интегрирующих три уровня связей и отношений: актуализацию имеющихся способностей; реализацию способностей и дальнейшее развитие личности устойчивую совокупность свойств личности, приобретенную в профессиональной деятельности, определяющую ее эффективность.

В.Т. Кудрявцев отмечает, что гармонизация профессиональной и личностной позиции возможна лишь в том случае, если субъект осознает свою работу как Миссию, а это возможно лишь при наличии высокого уровня профессионализма [9].

Направленность определяется Э.Ф. Зеером как системообразующий фактор личности. В ней интегрируется все многообразие отношений личности, начиная от частных и ситуативных ее установок и кончая жизненными устремлениями, идеалами, планами. Он выделяет следующие компоненты профессиональной направленности: социально-профессиональный статус, мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы); ценностные ориентации (смысл труда, благосостояние, карьера, социальное положение и т.п.); профессиональная позиция, включающая отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию. Э.Ф. Зеер также добавляет, что на разных стадиях становления эти компоненты и про-

фессиональная позиция в том числе, имеют различное психологическое содержание, определяемое характером деятельности [7].

Профессиональная позиция, по мнению Н.М. Борытко, это система ценностно-смысловых отношений специалиста к социокультурному окружению, самому себе и своей деятельности. Она представляет целостную, интегративную характеристика образа жизни человека, ставшего субъектом собственной жизнедеятельности. Проявляется как способ реализации базовых ценностей личности во взаимоотношениях с окружающими. В процессе профессионального самоопределения раскрывается механизм становления позиции. Самооценка, как оформление профессиональных смыслов в ценности; рефлексия, как осмысление своей профессиональной деятельности; самосознание, как способность произвольности профессионального поведения - выступают факторами ее становления. Показателем сформированности профессиональной позиции, по мнению Н. М. Борытко, является степень ее структурированности, устойчивости, осознанности [6].

Итак, профессиональная позиция рассматривается исследователями как устойчивая система отношений личности к различным аспектам профессиональной деятельности. Личностные установки, ценностные ориентиры, профессиональные и личностные смыслы составляют её основу. Профессиональная позиция есть своеобразный сплав профессионального мировоззрения и поведенческих стратегий.

Вопросы личностного развития студентов и формирования их готовности к будущей профессиональной деятельности является ключевыми в теории и практике совершенствования деятельности современного высшего учебного заведения. Данный аспект становится актуальным и при подготовке курсантов ведомственного вуза – сотрудников федеральной службы исполнения наказания, которые после окончания ведомственного высшего учебного заведения должны работать в условиях повышенной сложности, требующих от них определённой личностно-профессиональной позиции.

Напряжённые, конфликтные ситуации, связанные с взаимодействием с осуждёнными,

нередко осуществляемом в обстоятельствах, опасных для жизни, – это те условия, в которых протекает деятельность сотрудников уголовно-исполнительной системы. Выполнение ежедневных профессиональных обязанностей сотрудниками обусловлено выраженным отрицательным воздействием подобных экстремальных условий. Вследствие чего возникают трудности в решении профессиональных задач, выполнение которых требует от персонала исправительных учреждений особых умений действовать в экстремальных условиях, а также некоторых профессионально значимых личностных качеств.

Профессиональная деятельность работников УИС осуществляется в специфической социальной среде, которой сопутствуют соответствующие факторы такие как, закрытость исправительных учреждений, постоянный вынужденный контакт с криминальной, часто агрессивной средой. В общении с осужденными сотрудники часто подвергаются угрозе эмоциональной и физической агрессии со стороны осужденных, многие из них периодически испытывают высокий уровень эмоционального напряжения. К стрессогенным факторам службы в уголовно-исполнительной системе можно отнести отдаленность исправительных учреждений от населенных пунктов, расположение их в глухих лесах, ограничивающих область передвижения, что делает жизнь сотрудников вне службы очень закрытой, однообразной. При этом следует учитывать, что в своей работе сотрудники автоматически идентифицируют себя с властью, а осужденные с «невольниками».

Изоляция условий профессиональной деятельности приводит к тому, что сотрудники начинают испытывать психологическую и физическую усталость, наблюдается у них профессиональная деформация, с сопутствующим ему эмоциональным выгоранием. Безусловно, для преодоления данных психологических проблем важно, чтобы работники учреждений имели возможность для полноценного отдыха, получали достаточную моральную и материальную стимуляцию, также условием успешного преодоления последствий профессиональной деформации является устойчивая сформированная и постоянно развивающаяся профессиональная позиция,

позволяющая поддерживать мотивацию дальнейшей службы на соответствующем уровне.

В настоящее время сложная работа по исполнению наказаний в пенитенциарных учреждениях считается не престижной, так как связана с постоянным контактом с криминогенным контингентом, что несет в себе мощный негативный фактор – чрезмерное нервно-эмоциональное напряжение. К тому же существует значительная степень риска для жизни и здоровья сотрудников УИС. Отрицательно влияет на престиж данной профессии и невысокая социально-правовая защищенность, низкий уровень материальной обеспеченности. Низкая планка специального звания, а также отсутствие перспектив профессиональной карьеры зачастую приводят к текучести кадров [18].

Процесс исполнения наказания в исправительных учреждениях УИС обеспечивают следующие категории сотрудников:

1) начальники отрядов, которые осуществляют воспитательную работу с осужденными; психологи, осуществляющие психологическое сопровождение сотрудников и осужденных;

2) служба безопасности, охрана, оперативный отдел, обеспечивающие непосредственное исполнение наказания;

3) персонал технических служб и материально-технического обеспечения.

Так, например, круг задач, с которыми сталкивается ежедневно пенитенциарный психолог, достаточно широк. И в этом смысле психолог должен быть «универсальным» специалистом широкого профиля: знать общую, возрастную, педагогическую, юридическую, социальную, пенитенциарную психологию, педагогику, патопсихологию, основы психодиагностики, психологического консультирования, психокоррекции и групповой психотерапии, психогигиены, психопрофилактики, психологии труда, профориентации и семейного консультирования.

При этом психолог в УИС выполняет две основные профессиональные роли: роль психолога и роль сотрудника. Последняя предполагает выполнение наряду с непосредственными профессиональными обязанностями других, служебных (дежурство в исправительном учреждении, обыск, контроль выпол-

нения правил внутреннего распорядка осужденными и т. д.), так как психолог в УИС – это еще и сотрудник, который руководствуется в своей работе как этическим кодексом, так и нормативными документами. Таким образом, существует противоречие между выполнением функций сотрудника исправительного учреждения и характером задач, реализуемых в рамках собственно психологической деятельности.

Рассмотрев некоторые особенности профессиональной деятельности сотрудников

УИС (в том числе на примере деятельности психологических служб и лабораторий учреждений УИС), можно утверждать, что при подготовке специалистов УИС особое внимание стоит уделять не только приобретению курсантами высокой квалификации, но и формированию профессиональной позиции, личностного отношения к профессиональной деятельности, что позволит молодым сотрудникам успешно преодолевать экстремальные, стрессогенные факторы в своей служебной деятельности.

Библиография

1. Абдуллаева, М. М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход [Текст] / М. М. Абдуллаева // Психологический журнал. – 2004. - № 2. – С. 86 – 95.
2. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избранные психологические труды [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.- 224 с.
4. Активность и жизненная позиция личности [Текст] / Отв. ред. К. А. Абульханова-Славская. – М., 1988. – 546 с.
5. Бодров, В. А. Психология профессиональной пригодности [Текст] / В. А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
6. Борытко, Н. М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога – воспитателя в системе непрерывного образования [Текст]: Автореф. дисс...доктора пед. наук.: 13.00.08 / Н. М. Борытко. - Волгоград, 2001. – 24 с.
7. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – М.: Изд-во МПСИ, 2003. – 408 с.
8. Краснов, С. И. Позиция как деятельностное выражение личностно – профессионального самоопределения [Текст] / С. И. Краснов // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М.: Б. п., 1997. – С. 34 – 45.
9. Кудрявцев, Т. В. Профессиональная и личностная позиция психолога [Текст] / Т. В. Кудрявцев // Журнал практического психолога.- 2005. - № 6. – С. 28 - 38.
10. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 324с.
11. Личностный потенциал работника [Текст]: проблемы формирования и развития. – М.: Наука, 1987. – 258 с.
12. Маркин, В. Н. Социальное и биологическое в акмеологии развития: жизненная позиция личности как психолого-акмеологическая категория и феномен социального самоутверждения [Текст] / В. Н. Маркин // Мир психологии. 2005. - № 4 . – С. 45- 50.
13. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] / А. К. Маркова. - М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
14. Мясищев, В. Н. Личность и неврозы [Текст] / В. Н. Мясищев. – Л., 1960. – 385 с.
15. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. - 4-е изд., доп. - М.: Азбуковник, 2001. – 944 с.
16. Петровский, А. В. Психология [Текст]: учебник для студентов вузов / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. - 4 изд. – М.: Академия, 2005. – 501с.
17. Петровский, В. А. К психологии активности личности [Текст] / В. А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. - № 3. – С. 28-35.

18. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К.К. Платонов. - М.: Наука, 1986. -254 с.
19. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства: [Текст] Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
20. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 374с.
21. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности.
22. Слободчиков, В.И. Антропологический принцип в психологии здоровья [Текст] / В.И. Слободчиков, А.В.Шувалов // Вопросы психологии. – 2001. - №4. – С. 91-105.
23. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М., 1990. – 247с.

References (transliterated)

1. Abdullaeva, M. M. Professional'naya identichnost' lichnosti: psihosemanticheskij podhod [Tekst] / M. M. Abdullaeva // Psihologicheskij zhurnal. – 2004. - № 2. – S. 86 – 95.
2. Abul'hanova-Slavskaya, K. A. Deyatel'nost' i psihologiya lichnosti [Tekst] / K. A. Abul'hanova-Slavskaya. – М.: Nauka, 1980. – 335 s.
3. Abul'hanova-Slavskaya, K. A. Psihologiya i soznanie lichnosti (problemy metodologii, teorii i issledovaniya real'noj lichnosti): izbrannye psihologicheskie trudy [Tekst] / K.A. Abul'hanova-Slavskaya. - М.: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 1999.- 224 s.
4. Aktivnost' i zhiznennaya poziciya lichnosti [Tekst] / Otv. red. K. A. Abul'hanova-Slavskaya. – М., 1988. – 546 s.
5. Bodrov, V. A. Psihologiya professional'noj prigodnosti [Tekst] / V. A. Bodrov. – М.: PERSE, 2001. – 511 s.
6. Borytko, N. M. Teoriya i praktika stanovleniya professional'noj pozicii pedagoga – vospitatelya v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Tekst]: Avtoref. diss....doktora ped. nauk.: 13.00.08 / N. M. Borytko. - Volgograd, 2001. – 24 s.
7. Zeer, E. F. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod [Tekst] / E. F. Zeer, A. M. Pavlova, E. E. Symanyuk. – М.: Izd-vo MPSI, 2003. – 408 s.
8. Krasnov, S. I. Poziciya kak deyatel'nostnoe vyrazhenie lichnostno – professional'nogo samoopredeleniya [Tekst] / S. I. Krasnov // Problemy proektirovaniya professional'noj pedagogicheskoy pozicii. – М.: В. р., 1997. – S. 34 – 45.
9. Kudryavcev, T. V. Professional'naya i lichnostnaya poziciya psihologa [Tekst] / T. V. Kudryavcev // Zhurnal prakticheskogo psihologa.- 2005. - № 6. – S. 28 - 38.
10. Leont'ev, A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' [Tekst] / A. N. Leont'ev. – М., 1975. – 324s.
11. Lichnostnyj potencial rabotnika [Tekst]: problemy formirovaniya i razvitiya. – М.: Nauka, 1987. – 258 s.
12. Markin, V. N. Social'noe i biologicheskoe v akmeologii razvitiya: zhiznennaya poziciya lichnosti kak psihologo-akmeologicheskaya kategoriya i fenomen social'nogo samoutverzhdeniya [Tekst] / V. N. Markin // Mir psihologii. 2005. - № 4 . – S. 45- 50.
13. Markova, A. K. Psihologiya truda uchitelya [Tekst] / A. K. Markova. - М.: Prosveshchenie, 1993. – 192 s.
14. Myasishchev, V. N. Lichnost' i nevrozy [Tekst] / V. N. Myasishchev. – L., 1960. – 385 s.
15. Ozhegov, S. I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: 80000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij [Tekst] / S. I. Ozhegov, N. Yu. Shvedova. - 4-e izd., dop. - М.: Azbukovnik, 2001. – 944 s.
16. Petrovskij, A. V. Psihologiya [Tekst]: uchebnik dlya studentov vuzov / A. V. Petrovskij, M. G. Yaroshevskij. - 4 izd. – М.: Akademiya, 2005. – 501s.
17. Petrovskij, V. A. K psihologii aktivnosti lichnosti [Tekst] / V. A. Petrovskij // Voprosy psihologii. – 1975. - № 3. – S. 28-35.
18. Platonov, K. K. Struktura i razvitie lichnosti [Tekst] / K.K. Platonov. - М.: Nauka, 1986. -254 s.
19. Pryazhnikov, N. S. Psihologiya truda i chelovecheskogo dostoinstva: [Tekst] Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij. / N. S. Pryazhnikov, E. Yu. Pryazhnikova. - М.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001. – 480 s.
20. Rubinshtejn, S. L. Problemy obshchej psihologii [Tekst] / S.L. Rubinshtejn. – М.: Pedagogika, 1973. – 374s.
21. Slobodchikov, V. I. Osnovy psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka: Vvedenie v psihologiyu sub"ektivnosti.

22. Slobodchikov, V.I. Antropologicheskij princip v psihologii zdorov'ya [Tekst] / V.I. Slobodchikov, A.V.Shuvalov // Voprosy psihologii. – 2001. - №4. – S. 91-105.
23. Frankl, V. Chelovek v poiskah smysla [Tekst] / V. Frankl. – M., 1990. – 247s.

© М.А. Сенько, 2020



Ссылка на статью: Сенько М.А. - Становление профессиональной позиции курсанта ведомственного вуза // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 65-72. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-65-72 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=21>

ПЕДАГОГИКА

УКД 378

Дата направления в редакцию: 11-06-2020

Дата рецензирования: 22-06-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Запирова Саният Расуловна
студент-магистрант,
Лингвистический факультет,
Северо-Кавказский Федеральный университет,
г. Ставрополь

Zapirova Saniyat Rasulovna
Masters Degree, student,
linguistics department,
North Caucasian federal university,
Stavropol

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ В КЛАССЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ФРАНКОЯЗЫЧНЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ

RESEARCH OF COMMUNICATIVE MODELS IN THE CLASSROOM OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY FRENCH-SPEAKING SCHOOLCHILDREN: METHODOLOGICAL ISSUES

***Аннотация (на рус).** В данной статье рассматриваются некоторые методологические проблемы исследования коммуникативных моделей преподавателей и студентов на занятиях по русскому языку в старших классах общеобразовательных учреждений Франции. Процедура сбора данных для этого исследования была сосредоточена на занятиях в классе. Результаты показали, что коммуникативная стратегия, используемая учителями, может способствовать эффективному обучению языку при условии, что учитываются культурные аспекты и производится контроль учителя над грамотным употреблением языка учениками.*

***Abstract (in Eng).** This article discusses some methodological research problems of communicative models between teachers and students in the Russian language classes in high schools of General education institutions in France. The data collection procedure for this study focused on classroom activities. The results showed that the communication strategy used by teachers can contribute to effective language learning, provided that cultural aspects are taken into account and the teacher controls the competent use of the language by students.*

***Ключевые слова:** методология, французский, английский, педагогика, коммуникативная модель.*

***Keywords:** methodology, French, English, pedagogy, communicative models.*

Соотношение между преподаванием и изучением иностранного языка в школьном контексте является сложным. Следует признать, что в основе всего классного общения лежит взаимосвязь между тем, что учителя и учащиеся приносят в класс иностранного языка. Исследование проводилось исходя из собственного опыта в качестве преподавателя русского языка во франкоязычной аудитории и из наблюдений процесса обучения в аудитории со стороны. Оно проходило при полном участии преподавателей и студентов. Мы про-

вели интерпретативный анализ данных, позволяющих получить представление о культуре преподавания/изучения русского языка в общеобразовательных иностранных школах. В данной статье описываются процесс преподавания и некоторые методологические вопросы.

В качестве теоретической базы нашей научной работы были взяты аксиомы коммуникации, разработанные Ватцлавиком, Бавеласом и Джексоном [1], социолингвистическая работа Хаймса (1974). Хотя эти теории отно-

сятся к 70-м годам, они все еще актуальны и упоминаются в современных исследованиях общения между людьми.

Главная забота Ватцлавика заключалась в том, чтобы определить, как влияет общение внутри семьи. Его теория основана на пяти основных аксиомах, которые часто называют Аксиомы межличностной коммуникации. Эти аксиомы описывают основы коммуникации в малых группах, а также дают возможность объяснить эффект так называемой «паталогической коммуникации» — осложнений, которые могут исказить коммуникацию, завести её в тупик. Это: 1. Невозможность отсутствия коммуникации; 2. Любая коммуникация имеет уровень содержания и уровень отношения; 3. Пунктуация последовательности событий; 4. Симметрическое и комплементарное взаимодействие; 5. Коммуникация может быть как намеренной, так и ненамеренной, эффективной и неэффективной. С системной точки зрения эти аксиомы можно было бы применить и к взаимодействию на уроке иностранного языка.

Во-первых, авторы считают, что «нельзя не общаться» [1, р.45]. Это говорит о том, что каждое человеческое поведение – это общение. Другими словами, как только два или более человека осознают присутствие друг друга, они не могут отказаться от общения. Например, если каждый из них предпочитает молчать, общение все равно происходит, потому что их молчание подлежит интерпретации. Поэтому невозможно не общаться. Однако понимание сообщения будет зависеть от типа отношений между говорящим и слушателем. Это определяет, что говорить и как понимать сообщение.

Во-вторых, они предположили, что «каждая коммуникация имеет такое содержание и отношение, что последняя классифицирует первую и, следовательно, является мета-коммуникацией» [1, р.49]. Это означает, что помимо поверхностного значения слова может существовать скрытая интерпретация того же самого слова в зависимости от отношений между говорящим и принимающим. Таким образом, содержание – это то, что говорится вербально, а отношение имеет дело с невербальным аспектом. Способность правильно интерпретировать как вербальное, так и не-

вербальное высказывание имеет первостепенное значение для понимания высказывания. Более того, мета-коммуникация просто означает коммуникацию о коммуникации, которая связана с отношениями. Это самый важный элемент в любом человеческом общении.

Третья аксиома подчеркивает, что «характер отношений зависит от пунктуации коммуникативных процедур партнеров» [1, р. 53]. Что касается пунктуации ключевых слов, то аксиома предполагает, что в каждом общении каждый партнер думает, что действие другого партнера является причиной определенного поведения. Короче говоря, в каждой коммуникативной ситуации всегда есть реакция на то, что говорят.

В-четвертых, «человеческая коммуникация включает цифровые и аналоговые модальности» [1, р. 57]. Эта четвертая аксиома лучше объясняет первую. Другими словами, общение не ограничивается только вербальным аспектом. Невербальное всегда следует за вербальным общением, что делает невозможным для человека не общаться.

И финальная аксиома: «процедуры межличностной коммуникации либо симметричны, либо комплементарны» [1, р. 65]. Эта последняя аксиома основана на двух формах коммуникации, называемых симметричным взаимодействием и комплементарным взаимодействием. Когда два собеседника проявляют одинаковую силу, речь идет о симметричном взаимодействии. Комплементарный обмен происходит тогда, когда собеседники проявляют различные силы. В ситуации "один на один" один партнер стремится взять на себя контроль над коммуникацией. Однако при одностороннем общении один партнер стремится подчинить себя другому партнеру. В некоторых ситуациях оба коммуникатора используют один и тот же стиль. Говорят, что их общение симметрично. Если они противостоят друг другу, то коммуникация считается взаимодополняющей. В односторонней коммуникации сообщение одного партнера пытается нейтрализовать эффект сообщения другого партнера.

Эти аксиомы не ограничиваются одной конкретной культурой; они пронизывают различные культуры и поэтому проявляются в русском языке как иностранном при обучении

во французских школах. Холл утверждает, что «Мы препарируем природу по контуру, который провел для нас наш родной язык» [5, p. 91]. Русский язык не является ни родным языком, ни средством обучения для французских учеников. Какие могут быть трудности взаимодействия на уроке иностранного языка?

Ученики вступают в класс иностранного языка со своими собственными представлениями, на которые влияет их культура социализации. Они интерпретируют окружающие их вещи со своей культурной точки зрения. На уроке иностранного языка общение может быть очень интересным, так как студенты не могут не общаться.

Исследования культурных событий и моделей коммуникации показывают взаимосвязь между коммуникативным поведением индивидов и их культурной идентичностью. Холл [5] утверждает, что «становится все более очевидным, что столкновения между культурными системами не ограничиваются только международными отношениями. Такие столкновения приобретают значительные масштабы в нашей собственной стране и усугубляются перенаселенностью городов. Вопреки распространенному мнению, многие разнообразные группы, составляющие нашу страну, оказались удивительно настойчивыми в сохранении своей отдельной идентичности». Эту точку зрения поддерживает Каун [3], который выделяет общие характеристики между языком, обществом и культурой. «На фундаментальном уровне язык, культура и общество переживаются людьми бессознательно. Все три наследуются и могут быть изменены только индивидуальной волей» [4, p. 19]. Овладение вторым языком в школьных условиях не дает учащимся возможности познакомиться с реальной культурой носителей языка. Хотя цифровой язык представлен в учебниках и словарях, аналоговый практически отсутствует в учебных ситуациях.

С отсылкой к работам Холла и Кауна можно утверждать, что российские учителя и французские ученики при изучении русского как иностранного могут иметь трудности во взаимодействии из-за различных представлений и культур. Поскольку каждое человеческое поведение – это общение, раскрыть коммуникативные модели в классе иностранного языка

помогла говорящая модель Хаймса (1974).

Говорящая модель Хаймса (1974) (The SPEAKING model of Hymes)

С социолингвистической точки зрения Делл Хаймс [4] разработал модель, которая анализирует дискурс в рамках определенной культурной среды. Эта модель тесно связана с основными аксиомами Ватцлавика. Согласно де Салинсу (1998), эта модель «порождает множество норм и правил, которые являются не только лингвистическими, но и социальными и культурными. Эти нормы и правила дополняют друг друга в процессе обмена информацией между социальными субъектами» [2, p. 53]. Таким образом, модель Хаймса способна анализировать обе модальности: цифровую и аналоговую. Кроме того, она охватывает такие области, как содержание и взаимосвязь, пунктуация и симметричные или комплементарные аксиомы. Сам Хаймс свидетельствует, что «отправной точкой является этнографический анализ коммуникативного поведения сообщества» [4, p. 9].

Первые буквы акронима SPEAKING представляют собой различные компоненты анализа:

S = Scene — сцена (обстановка): общие физические обстоятельства, при которых протекает коммуникативный акт, и культурные представления о том, каким должен быть коммуникативный акт в этих обстоятельствах (например, лекция: аудитория, во столько-то, там-то, официальная коммуникация).

P = Participants — участники: отправитель (адресант) сообщения и получатель (адресат). Есть такие формы коммуникации, особенно массовой, когда получатель является обобщенным (например, в рекламе) или групповым (как в лекции).

E = Effect — эффект: здесь различают цели коммуникации и ее исход (предполагаемый и реальный, часто непредвиденный). Лекция может задумываться как увлекательный рассказ о важных вещах, а на деле оказывается скучным рассказом о какой-то ерунде.

A = Action — ход действия: форма и содержание сообщения. Это реальный текст, создаваемый адресантом, который может описываться средствами лингвистики как с формальной, так и с содержательной (семантической) точки зрения.

K = Key — ключ: манера, как индивидуальная, так и обусловленная обстановкой, социальными нормами.

I = Instruments — инструментарий: это каналы и коды, участвующие в кодировании и передачи сообщения. Предмет системной лингвистики.

N = Norms — нормы: это социальные правила, которые управляют общением в речевом сообществе.

G = Genres — жанры: это своего рода речевой акт или событие. Так, жанр лекции определяет ее тематику, ее структуру, возможности подачи информации, определенные стилистические ограничения на выбор языковых средств и пр.

Для целей нашего исследования различные компоненты были изменены. Обстановка – класс. Участниками являются студенты и преподаватель.

Эффект включает в себя цели и результаты преподавания/изучения иностранного языка. Действие – это процесс урока. Ключевые слова обозначают аспекты паравербальных измерений в русском языке как иностранном. Инструментарий предполагает различные языки, используемые в классе, и их формы (устную/письменную). Нормы относятся к правилам, установленным учебным заведением. Жанр – занятия в классе.

Различные компоненты этой модели были представлены изолированно, но могут быть проанализированы только комплексно. В коммуникативной ситуации они составляют общий социологический фон и помогают выявить поведение коммуникантов. Это помогло понять культурное поведение преподавателя и студентов в процессе совместного конструирования знаний. Аксиомы коммуникации, разработанные Ватцлавиком (1972), и SPEAKING модель Хаймса, были объединены в функциональную структуру для анализа данных.

Урок состоит из различных видов деятельности, которые могут быть сгруппированы в более мелкие фазы. С одной стороны, такие слова, как "Ok", "D'accord", "Maintenant" и т.д. могут и не обязательно указывать изменение вида деятельности. С другой стороны, перемена места или значительный жест со стороны учителя могут обозначить опреде-

ленную учебную деятельность. Например, положение учителя в классе, его движение от доски к ученикам. Кроме того, определенные способы группировки обучающихся определяли тип взаимодействия или деятельности. Наконец, изменение содержания может означать начало другого изучения, например, от преподавания грамматики к обучению лексике.

Каждый урок проходил по одинаковой схеме. Он начинался с обзора предыдущего урока, который называется разминкой. Затем учитель продолжал урок с вопросов и ответов. Следующим шагом было объяснение новых элементов, за которым последовало применение, где студенты применяли на практике грамматические правила и лексику, преподаваемую в школе. Это был также этап оценки, на котором студенты отвечали на вопросы устно или письменно. Последний момент было заключение, где учитель давал домашнее задание.

Важным аспектом нашего исследования был анализ данных и разработка теории. В ходе нашего анализа возникло немало теорий культурного измерения. Они направили нас к тому, чтобы узнать не только о том, как студенты действуют в классе, но и узнать больше о том, как эти конкретные способы информируют о социальных и культурных процессах. Поэтому мы рассмотрели последствия наших выводов в попытке добавить больше информации к существующим теориям изучения иностранных языков.

Эта методология обеспечивала выявление, анализ и интерпретацию общих культурных моделей поведения. Интерпретация включала придание смысла и значимости анализу, объяснение описательных паттернов и выявление взаимосвязанных культурных событий. Этот этап сыграл важную роль в культурных измерениях, что позволило легко понять поведение преподавателей и студентов.

Полученные результаты показали, что определенный метод обучения может способствовать развитию коммуникативных стратегий в классе иностранного языка. Переклечение кодов во французском языке при обучении иностранному языку принимало множество форм, контролируемых учителями. Таким образом, различные лингвисти-

ческие коды внутри класса были ограничены только метаязыковым дискурсом. Кроме того, невербальная коммуникация также отражалась в различных сложных коммуникативных функциях, которые выполняли учителя и ученики в классе. Наконец, проведенный анализ выявил важность эмоций в овладении иностранными языками в школах Франции.

Важный аспект нашей методологии предполагает, что социокультурные явления и

процессы должны быть объяснены с точки зрения их взаимосвязи с той культурной средой, в которой они происходят. Центральное место здесь занимает положение о том, что человеческое поведение отличается от одной культуры к другой. Это означает, что для эффективного объяснения человеческого поведения исследователям необходимо глубокое понимание культурных перспектив, на которых они основаны.

Библиография

1. Вацлавик, П. Прагматика человеческих коммуникаций: изучения паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / П. Вацлавик, Д. Бивии, Д. Джексон. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО Пресс, 2000. – 320 с.
2. Де Салинс Г. Введение в этнографию общения. Париж: Дидье, 1992.
3. Каун Ж. Культура и общение. Гренобль: университетские прессы Гренобля, 1995.
4. Хаймс, Д. Фундаменты в социолингвистике: этнографический подход. Филадельфия: Университет Пенсильвании Press, 1974.
5. Холл Е. Безмолвный язык. Париж: Порог, 1984.

References (transliterated)

1. Caune J. Culture et communication. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1995.
2. De Salins G. Introduction to the Ethnography of communication. Paris: Didier, 1992.
3. Hall E. Le langage silencieux. Paris : Seuil, 1984.
4. Hymes, D. Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 1974.
5. Watzlawick, P. Pragmatics of human communication: study of patterns, pathologies and paradoxes interaction / P. waclawek, D. Bivio, D. Jackson. – М.: April ' Press: EKSMO Press, 2000. – 320 p.

© С.Р. Запирова, 2020



Ссылка на статью: Запирова С.Р. - Исследование коммуникативных моделей в классе русского языка как иностранного франкоязычными школьниками: методологические вопросы // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 73-77. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-73-77 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=29>

УКД 378

Дата направления в редакцию: 11-07-2020

Дата рецензирования: 22-07-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Ирхин Игорь Юрьевич

*Магистрант Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина ,
E-mail: irhin.igor@yandex.ru*

Irkhin Igor Yuryevich

*Master's student of Nizhny Novgorod state pedagogical University
named after Kozma Minin
E-mail: irhin.igor@yandex.ru*

ДИСТАНЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕНСИВ ПО БИОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ COVID-19

REMOTE EDUCATIONAL INTENSIVE IN BIOLOGY IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC

Аннотация (на рус). В статье показана эффективность применения педагогом образовательного интенсива в рамках электронного обучения по биологии в условиях карантина.

Abstract (in Eng). The article shows the effectiveness of the teacher's use of educational intensive in the framework of e-learning in biology under quarantine conditions.

Ключевые слова: мотивация, интенсив, интегрированный, млекопитающие.

Keywords: motivation, intensive, integrated, mammals.

После 11 марта 2020 года, когда Всемирная организация здравоохранения объявила о пандемии Covid-19, реализация большинства образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий стала для многих педагогов единственной и рекордно востребованной за всю историю их существования формой обучения. Карантин, социальное дистанцирование обусловили отмену обучения в учебных заведениях и активизировали получение знаний, умений, навыков и компетенций непосредственно у себя дома. В России такие формы обучений предусмотрены Федеральным законом от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 24.04.2020) "Об образовании в Российской Федерации".

□ Для успешного овладения учебной деятельностью одного лишь интеллекта и персонального компьютера с доступом в интернет недостаточно. Главный «фермент» результативного обучения – внутренняя мотивация обучающегося, предусмотренная именно определённым типом деятельности.

Однако, находясь в домашних условиях, например, при дистанционном изучении темы «Размножение мелких млекопитающих» в курсе биологии, сложно сохранить

уровень внутренней мотивации. Вместе с тем давно известно, что мотивацией для ученика или студента по любому предмету, и в школе и в ВУЗе всегда является универсальный характер приобретаемых навыков, которые можно будет применить в будущем не только в выбранной, но и в смежных профессиональных областях. С этой целью можно сосредоточить внимание обучающихся на получении ими вышеуказанных универсальных навыков.

В настоящей статье предлагается рассмотреть в качестве такого универсального навыка – навык расчёта обобщенной функции желательности как интегрального показателя интенсивности размножения мелких млекопитающих. Востребованность вышеуказанного показателя заключается в том, что иногда признаки, которые нас интересуют, трудно сопоставимы между собой. Когда имеется определенное множество трудно сопоставимых признаков, описывающих интересующий нас процесс, их необходимо свертывать (обобщать) в единый количественный признак, адекватно описывающий этот процесс.

В теории размытых множеств наиболее значимым вопросом является построение функции принадлежности, в основе которой лежит понятие относительного предпочтения

одного режима перед другим (Адлер и др., 1976; Воробейчик и др., 1994; Гелашвили и др., 2006, 2009). При решении многокритериальных задач построения интегрального показателя чаще всего используют функцию желательности. Она представляет собой способ перевода натуральных значений признаков в единую безразмерную числовую шкалу с фиксированными границами, соответствующим градациям «плохо – хорошо». Необходимость введения функций желательности

определяется и различной размерностью признаков, не позволяющих усреднять их непосредственно. При этом значение частного признака, переведенное в безразмерную шкалу желательности, называется частной функцией желательности, имеющей интервал 0 – 1. Для анализа созданной шкалы желательности удобно пользоваться готовыми разработанными критериями (таблица 1) соответствия между отношениями предпочтения в эмпирической и числовой системах (Адлер и др., 1976).

Таблица 1. Градации состояния процесса жизнедеятельности (интенсивность размножения) мелких млекопитающих по значению функции желательности

Характеристика процесса	Значения функции желательности
Очень хорошо	1,00 – 0,80
Хорошо	0,80 – 0,63
Удовлетворительно	0,63 – 0,37
Плохо	0,37 – 0,20
Очень плохо	0,20 – 0,00

Интегрированный показатель обобщенной функции желательности, с одной стороны, даёт количественную оценку интенсивности размножения, в данном случае, мелких млекопитающих. С другой стороны, позволяет в определенной степени оценить действие целого ряда экологических факторов, влияющих на процесс размножения. И, кроме того, позволяет оценить, насколько благоприятны или неблагоприятны условия существования для размножения мелких млекопитающих в ландшафтах разного ранга.

Формулы по расчёту обобщённой и частной функций желательности широко представлены и доступны в открытых источниках информации и не являются целью представления их в настоящей работе. Целью сегодняшнего дня является поиск ответа на вопрос «Как в условиях вынужденной изоляции обучающим мобильно овладеть знаниями, умениями, а главное навыками по прикладному использованию вышеуказанного универсального показателя?»

Одной из результативных образовательных форм, апробированных автором в вышеуказанных условиях, является дистанционное интенсивное обучение. Известно и доказано на многочисленных примерах, что при внед-

рении интенсивных методов обучающиеся работают с большим интересом и желанием. Значительно повышается их результативность. Интенсив – название, реально отражающее форму работы. В отличие от обычных уроков участники за время «интенсива» не только получают знания, но и закрепляют их практической отработкой навыков. Целью является именно получение навыков.

Учитывая вышеизложенное и условия вынужденного дистанционного обучения, для целей данной работы мы выбрали именно образовательный дистанционный интенсив по биологии как отличная форма повышения учебной мотивации обучающихся. На практике такая форма оценки интенсивности размножения мелких млекопитающих с применением обобщённой функции желательности успешно внедрены в одном из российских регионов. В качестве практического примера приведены аналитические результаты деятельности обучающихся и табличные показатели функции желательности интенсивности размножения малой лесной мыши в биотопах Ветлужско-Керженского ландшафтного района Нижегородской области. Размножение проанализировано по пяти биотопам.

Таблица 2

Показатели функции желательности интенсивности размножения малой лесной мыши в биотопах Ветлужско-Керженского ландшафтного района Нижегородской области*

Биотопы Показатель	Сосняк травяной	Суходоль ный луг	Дубрава пойменная таволговая	Сосняк орляковый	Ельник чернич ный
Всего особей	46 (0,46) 1,0	2 (0,02) 0,1	14 (0,14) 0,57	31 (0,31) 0,95	7 (0,07) 0,27
Количество самок	24 (0,48) 1,0	1 (0,02) 0,09	5 (0,1) 0,40	15 (0,3) 0,91	5 (0,1) 0,40
Количество беременных	6 (0,75) 1,0	-	-	1 (0,13) 0,34	1 (0,13) 0,34
Количество эмбрионов	29 (0,76) 1,0	-	-	4 (0,11) 0,29	5 (0,13) 0,33
Влажность (средняя), %	85 (0,21) 1,0	76 (0,19) 1,0	83 (0,21) 1,0	71 (0,18) 1,0	82 (0,21) 1,0
Температура (средняя), °С	21,5 (0,2) 0,88	32,5 (0,3) 0,70	30,5 (0,28) 0,67	13,5 (0,12) 0,70	12 (0,11) 0,70
Радиация (средняя), мкР/ч	15 (0,22) 0,88	15,3 (0,23) 0,88	13,5 (0,2) 0,86	10,8 (0,16) 1,0	13,2 (0,19) 0,86
Биомасса трав. растений (среднее), г/м ²	184,4 (0,16) 0,71	428,2 (0,37) 1,0	241,2 (0,21) 0,89	174,2 (0,15) 0,69	138,2 (0,12) 0,60
D	0,93±0,05	0,28±0,09	0,59±0,09	0,69±0,05	0,50±0,08
ОФЖ	0,55±0,05				

* D – обобщенная функция желательности

ОФЖ – общая функция желательности

Числовые показатели: вверху – натуральные значения и в скобках – доли, внизу – частные функции желательности.

Диапазон факторов, действующих на мелких млекопитающих достаточно широк, и имеет различные значения в разрезе каждого отдельного биотопа.

Сосняк травяной

Всего было отловлено 46 особей (24 самки и 22 самца) этого вида. Это максимальный показатель из представленных биотопов, из них больше половины (52,2%) самки. Процент беременных составил 25. Среднее количество эмбрионов на одну беременную самку – 4,8. Интенсивность размножения этого вида по представленным данным была достаточно высокой. Свидетельством этому являются показатели температурного (21,5 °С) и водного (85%) оптимумов, зафиксированных в данном биотопе. В частности, средняя влажность самая высокая среди сравниваемых биотопов. Оба эти показателя существенно влияют на

рост интенсивности размножения. Биомасса травяных растений (184,4 г/м²) имеет средний показатель, радиация (15 мкР/ч) — один из самых высоких показателей в целом по биотопам.

По данному биотопу все значения частных функций желательности имеют хорошие и очень хорошие характеристики экологической ситуации. Таким образом, показатели обобщенной функций желательности (D = 0,93) по данному биотопу демонстрируют благоприятные условия размножения для малой лесной мыши, которые можно охарактеризовать как очень хорошие. Интенсивность размножения здесь была максимальной.

И далее по каждому биотопу отдельно с детальным описанием.

В целом, по Ветлужско-Керженскому ландшафтному району общая функция желательности для всех биотопов составила (0,55±0,05). То есть условия существования и интенсивность размножения малой лесной мыши в биотопах рассматриваемого ландшафтного района оцениваются как удовлетворительные.

Таким образом, пока нет вакцины против SARS-CoV-2 и снижение актуальности дистанционных форм обучения не планируется, предлагается использовать изложенные

в настоящей статье методы и формы для интенсивно-дистанционного овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и компетенциями по биологии.

Библиография

1. Адлер, Ю.П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий / Ю.П. Адлер, Е.В. Маркова, Ю.В. Грановский. – М.: Наука, 1976. – 279с.
2. Баскевич, М.И. Хромосомные и некоторые морфологические особенности у фоновых видов грызунов (Mammalia: Rodentia) из Арзамасского района Нижегородской области / М.И. Баскевич, Н.М. Окулова, Т.А. Миронова, Д.М. Кривоногов, В.Ю. Маслов, М.А. Трушкова. // Видовые популяции и сообщества в антропогенно трансформированных ландшафтах: состояние и методы его диагностики. Мат. 11 Междунар. научно-практ. эколог. конф. - Белгород, 2010. – С. 198-199.
3. Башенина, Н.В. Пути адаптаций мышевидных грызунов / Н.В. Башенина. – М.: Наука, 1977. – 355 с.
4. Воробейчик, Е.Л. Экологическое нормирование техногенных загрязнений наземных экосистем (локальный уровень) / Е.Л. Воробейчик, О.Ф. Садыков, М.Г. Фарафонов. – Екатеринбург: Наука, 1994. – 280 с.
5. Гашев, С.Н. Млекопитающие в системе экологического мониторинга: Автореферат дисс. ... докт. биол. наук: 03.00.16 / С.Н. Гашев. – Тюмень, 2003. – 48 с.
6. Гелашвили Д.Б. Ушаков В.А. Слепов А.В. Заморева Ж.А. Экологическая характеристика мелких млекопитающих Нижегородского Заволжья Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 1999. сер. биология. Вып. 1 С. 51-59.
7. Гроссман С. Математика для биологов / С. Гроссман, Дж. Тернер. – М.: Высшая школа, 1983. – 383 с.
8. Громов И.М., Ербаева М.А. Млекопитающие фауны России и сопредельных территорий. Санкт-Петербург, 1995. – 521 с.
9. Дмитриев, А.И. Оценка интенсивности размножения животных с помощью обобщенной функции желательности / А.И. Дмитриев, М.А. Трушкова, Ж.А. Заморева // Териофауна России и сопредельных территорий. Мат. IX Съезда Териол. общества. - М.: изд. КМК, 2011. – С. 146.
10. Долгов, В.А. Бурозубки Старого Света / В.А. Долгов. – М.: изд. МГУ, 1985. – 219 с.
11. Жигарев, И.А. Закономерности рекреационных нарушений фитоценозов / И.А. Жигарев // Успехи совр. биол. - 1993. – Том 113. – Вып. 5. – С. 564-575.
12. Жигальский, О.А. Оценка факторов, определяющих численность рыжей полевки в северной лесостепи / О.А. Жигальский, А.Д. Бернштейн // Экология. – 1989. – № 1. – С. 13-21.
13. Заде, Л.А. Размытые множества и их применение в распознавании образов и кластерном анализе / Л.А. Заде // Классификация и кластер. – М.: Мир, 1980. – С. 208-247.
14. Зазнобина, Н.И. Интегральная оценка антропогенной нагрузки на городскую среду как гетеротрофную экосистему (на примере городов Нижегородской области): Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. биол. наук: 03.00.16 / Н.И. Зазнобина. – Н. Новгород, 2008. – 24 с.
15. Залетаев, В.С. Жизнь в пустыне (географо-биоценотические и экологические проблемы) / В.С. Залетаев. – М.: изд. Мысль, 1976. – 268 с.
16. Калабухов, Н.И. Периодические (сезонные и годовые) изменения в организме грызунов их причины и следствия / Н.И. Калабухов. – Л.: Наука, 1969. – 249 с.
17. Камеральная обработка полевого материала (Micromammalia). Н. Новгород, 2009. – 155 с.
18. Карасева, Е.В. Грызуны России / Е.В. Карасева, Ю.В. Тоцигин. – М.: Наука, 1993. – 166 с.
19. Козлов, В.И. Динамика численности мышевидных грызунов в Горьковской области за двадцать лет с 1949 по 1969 год / В.И. Козлов // Ученые записки Горьк. гос. университета, сер. биологии. - Вып. 164. – Горький, 1972. – С. 22-28.
20. Кривоногов Д.М. Экология и внутривидовая структура мелких млекопитающих лесной и лесостепной зон Предволжья: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. биол. наук: 03.00.16 / Д.М. Кривоногов. –Нижний Новгород, 2007. – 25 с.
21. Курочкин Д.В. Аннотированный список млекопитающих Керженского заповедника. //Труды ГПЗ «Керженский». Н. Новгород, – Том 2. – С. 9-23.
22. Кучерук, В.В. Количественный учет важнейших видов вредных грызунов и землероек / В.В. Ку-

черук // Методы учета численности и географического распределения наземных позвоночных. – М.: изд. АН СССР, 1952. – С. 9-45.

23. Кудряшова, Л.М. Движение рыжей полевки в Окской пойме в 1967-1973 гг. / Л.М. Кудряшова // Тр. Окского гос. Заповедника. – 1975. – Вып. 11. – С. 234-254.
24. Лакин Г.Ф. Биометрия / Г.Ф. Лакин. – М.: Высшая школа, 1980. – 293 с.
25. Летопись природы ГПХ «Керженский». – Книга 2. Н. Новгород, 1995. – С. 116-128.
26. Левич, А.Н. Структура экологических сообществ / А.Н. Левич. – М.: изд. МГУ, 1980. – 181 с.
27. Летопись природы ГПХ «Керженский». – Книга 1. Часть 2. Н. Новгород, 1996. – С. 154-158.
28. Литвинов, Ю.Н. Сообщества и популяции мелких млекопитающих в экосистемах Сибири / Ю.Н. Литвинов. – Новосибирск, 2001. – 125 с.
29. Лисин, С.Р. Несинантропные грызуны в большом городе (популяционный анализ): Автореф. дисс. ... канд. биол. наук: 03.00.16 / С.Р. Лисин. – Свердловск, 1983. – 21 с.
30. Лукьянова Л.Е. Экологическая характеристика и особенности населения мелких млекопитающих в условиях техногенного воздействия: Автореферат дисс. На соиск. Уч. Ст. канд. Биол. Наук. – Свердловск, 1990. – 24 с.
31. Мэгаран, Э. Экологическое разнообразие и его измерение / Э. Мэгаран. – М.: Мир, 1992. – 181 с.
32. Межерин, В.А. Численность обыкновенной бурозубки за 17 лет / В.А. Межерин // Зоол. журн. – 1960. – Т. 39, № 7. – С. 1080-1087.
33. Одум, Ю. Экология / Ю. Одум. – М.: Мир, 1986. – Том 1. – 328 с.
34. Окулова, Н.М. К оценке значения различных факторов в динамике численности сибирской красной полевки (*Clethrionomys rutilus*) / Н.М. Окулова, А.Л. Мыскин // Зоол. журн. – 1973. – Т. 52, № 12. – С. 1849-1860.
35. Песенко, Ю.А. Принципы и методы количественного анализа в фаунистических исследованиях / Ю.А. Песенко. – М.: Наука, 1982. – 284 с.
36. Плохинский Н.А. Биометрия / Н.А. Плохинский. – М.: изд. МГУ, 1970. – 367 с.
37. Рубина, М.А. Многолетние наблюдения за динамикой численности обыкновенной полевки / М.А. Рубина, Е.В. Карасева, В.В. Домбровский // Современные проблемы изучения динамики численности животных. – М., 1964. – С. 87-88.
38. Тарасов, М.А. Роль абиотических факторов в динамике мелких млекопитающих – носителей зоонозов в Саратовском Поволжье \ М.А. Тарасов, Г.А. Корнеев, П.П. Олейников, О.Е. Яковенко, Б.С. Варшавский, М.М. Шилов, С.В. Ефимов, О.А. Горинин, А.И. Удовиков, Т.К. Агафонова // Экология. – 1998. – № 5. – С. 400-404.
39. Труды ГПЗ «Керженский». Н. Новгород, 2001. – Том 1. 442 с.
40. Трушкова М.А. Структура сообществ мелких млекопитающих в ландшафтах различного ранга: Автореф. дисс. на соиск. уч. степ. канд. биол. наук: 03.00.16 / М. А. Трушкова – Нижний Новгород, 2011. – 26 с.
41. Шварц, С.С. Экологические закономерности эволюции / С.С. Шварц. – М.: Наука, 1980. – 278 с.
42. Шмидт-Ниельсен, К. Физиология животных (приспособление и среда) / К. Шмидт-Ниельсен. – Л.: Наука, 1972. – Том 2. – С. 422-800.

References (transliterated)

1. Adler, Yu.P. Planirovanie eksperimenta pri poiske optimal'nyh uslovij / Yu.P. Adler, E.V. Markova, Yu.V. Granovskij. – М.: Nauka, 1976. – 279s.
2. Baskevich, M.I. Hromosomnye i nekotorye morfologicheskie osobennosti u fonovyh vidov gryzunov (Mammalia: Rodentia) iz Arzamasskogo rajona Nizhegorodskoj oblasti / M.I. Baskevich, N.M. Okulova, T.A. Mironova, D.M. Krivonogov, V.Yu. Maslov, M.A. Trushkova. // Vidovye populyacii i soobshchestva v antropogenno transformirovannyh landshaftah: sostoyanie i metody ego diagnostiki. Mat. 11 Mezhdunar. nauchno-prakt. ekolog. konf. – Belgorod, 2010. – S. 198-199.
3. Bashenina, N.V. Puti adaptacij myshevidnyh gryzunov / N.V. Bashenina. – М.: Nauka, 1977. – 355 s.
4. Vorobejchik, E.L. Ekologicheskoe normirovanie tekhnogennyh zagryaznenij nazemnyh ekosistem (lokal'nyj uroven') / E.L. Vorobejchik, O.F. Sadykov, M.G. Farafontov. – Ekaterinburg: Nauka, 1994. – 280 s.
5. Gashev, S.N. Mlekopitayushchie v sisteme ekologicheskogo monitoringa: Avtoreferat diss. ... dokt. biol. nauk: 03.00.16 / S.N. Gashev. – Tyumen', 2003. – 48 s.
6. Gelashvili D.B. Ushakov V.A. Slepov A.V. Zamoreva Zh.A. Ekologicheskaya harakteristika melkih mlekopitayushchih Nizhegorodskogo Zavolzh'ya Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevsk-

ogo, 1999. ser. biologiya. Vyp. 1 S. 51-59.

7. Grossman S. Matematika dlya biologov / S. Grossman, Dzh. Terner. – M.: Vysshaya shkola, 1983. – 383 s.
8. Gromov I.M., Erbaeva M.A. Mlekopitayushchie fauny Rossii i sopredel'nyh territorij. Sankt-Peterburg, 1995. – 521 s.
9. Dmitriev, A.I. Ocenka intensivnosti razmnozheniya zhivotnyh s pomoshch'yu obobshchennoj funkicii zhelatel'nosti / A.I. Dmitriev, M.A. Trushkova, Zh.A. Zamoreva // Teriofauna Rossii i sopredel'nyh territorij. Mat. IH S»ezda Teriol. obshchestva. – M.: izd. KMK, 2011. – S. 146.
10. Dolgov, V.A. Burozubki Starogo Sveta / V.A. Dolgov. – M.: izd. MGU, 1985. – 219 s.
11. Zhigarev, I.A. Zakonomernosti rekreacionnyh narushenij fitocenzov / I.A. Zhigarev // Uspekhi sovr. biol. - 1993. – Tom 113. – Vyp. 5. – S. 564-575.
12. Zhigal'skij, O.A. Ocenka faktorov, opredelyayushchih chislennost' ryzhej polevki v severnoj lesostepi / O.A. Zhigal'skij, A.D. Bernshtejn // Ekologiya. – 1989. - № 1. - S. 13-21.
13. Zade, L.A. Razmytye mnozhestva i ih primenenie v raspoznavanii obrazov i klasternom analize / L.A. Zade // Klassifikaciya i klaster. – M.: Mir, 1980. – S. 208-247.
14. Zaznobina, N.I. Integral'naya ocenka antropogennoj nagruzki na gorodskuyu sredu kak geterotrofnuyu ekosistemu (na primere gorodov Nizhegorodskoj oblasti): Avtoref. diss. na soisk. uch. step. kand. biol. nauk: 03.00.16 / N.I. Zaznobina. – N. Novgorod, 2008. – 24 s.
15. Zaletaev, V.S. Zhizn' v pustyne (geografo-biocenoticheskie i ekologicheskie problemy) / V.S. Zaletaev. – M.: izd. Mysl', 1976. – 268 s.
16. Kalabuhov, N.I. Periodicheskie (sezonnnye i godichnye) izmeneniya v organizme gryzunov ih prichiny i sledstviya / N.I. Kalabuhov. – L.: Nauka, 1969. – 249 s.
17. Kameral'naya obrabotka polevogo materiala (Micromammalia). N. Novgorod, 2009. – 155 s.
18. Karaseva, E.V. Gryzuny Rossii / E.V. Karaseva, Yu.V. Toshchigin. – M.: Nauka, 1993. – 166 s.
19. Kozlov, V.I. Dinamika chislennosti myshevidnyh gryzunov v Gor'kovskoj oblasti za dvadcat' let s 1949 po 1969 god / V.I. Kozlov // Uchenye zapiski Gor'k. gos. universiteta, ser. biologii. – Vyp. 164. – Gor'kij, 1972. – S. 22-28.
20. Krivonogov D.M. Ekologiya i vnutrividovaya struktura melkih mlekopitayushchih lesnoj i lesostepnoj zon Predvolzh'ya: Avtoref. diss. na soisk. uch. step. kand. biol. nauk: 03.00.16 / D.M. Krivonogov. – Nizhnij Novgorod, 2007. – 25 s.
21. Kurochkin D.V. Annotirovannyj spisok mlekopitayushchih Kerzhenskogo zapovednika. //Trudy GPZ «Kerzhenskij». N. Novgorod, – Tom 2. – S. 9-23.
22. Kucheruk, V.V. Kolichestvennyj uchet vazhnejshih vidov vrednyh gryzunov i zemleroek / V.V. Kucheruk // Metody ucheta chislennosti i geograficheskogo raspredeleniya nazemnyh pozvonochnyh. – M.: izd. AN SSSR, 1952. – S. 9-45.
23. Kudryashova, L.M. Dvizhenie ryzhej polevki v Okskoj pojme v 1967-1973 gg. / L.M. Kudryashova // Tr. Okskogo gos. Zapovednika. – 1975. – Vyp. 11. – S. 234-254.
24. Lakin G.F. Biometriya / G.F. Lakin. – M.: Vysshaya shkola, 1980. – 293 s.
25. Letopis' prirody GPH «Kerzhenskij». – Kniga 2. N. Novgorod, 1995. – S. 116-128.
26. Levich, A.N. Struktura ekologicheskikh soobshchestv /A.N. Levich. – M.: izd. MGU, 1980. – 181 s.
27. Letopis' prirody GPH «Kerzhenskij».- Kniga 1. Chast' 2. N. Novgorod, 1996. – S. 154-158.
28. Litvinov, Yu.N. Soobshchestva i populyacii melkih mlekopitayushchih v ekosistemah Sibiri / Yu.N. Litvinov. – Novosibirsk, 2001. – 125 s.
29. Lisin, S.R. Nesinantropnye gryzuny v bol'shom gorode (populyacionnyj analiz): Avtoref. diss. ... kand. biol. nauk: 03.00.16 / S.R. Lisin. – Sverdlovsk, 1983. – 21 s.
30. Luk'yanova L.E. Ekologicheskaya karakteristika i osobennosti naseleniya melkih mlekopitayushchih v usloviyah tekhnogenogo vozdejstviya: Avtoreferat diss. Na soisk. Uch. St. kand. Biol. Nauk. – Sverdlovsk, 1990. – 24 s.
31. Meggaran, E. Ekologicheskoe raznoobrazie i ego izmerenie / E. Meggaran. – M.: Mir, 1992. – 181 s.
32. Mezherin, V.A. Chislennost' obyknovenoj burozubki za 17 let / V.A. Mezherin // Zool. zhurn. – 1960. – T. 39, № 7. – S. 1080-1087.
33. Odum, Yu. Ekologiya / Yu. Odum. – M.: Mir, 1986. – Tom 1. – 328 s.
34. Okulova, N.M. K ocenke znacheniya razlichnyh faktorov v dinamike chislennosti sibirskoj krasnoj polevki (Clethrionomys rutilus) / N.M. Okulova, A.L. Myskin // Zool. zhurn. – 1973. – T. 52, № 12. – S. 1849-1860.
35. Pesenko, Yu.A. Principy i metody kolichestvennogo analiza v faunisticheskikh issledovaniyah / Yu.A. Pesenko. – M.: Nauka, 1982. – 284 s.

36. Plohinskij N.A. Biometriya / N.A. Plohinskij. – M.: izd. MGU, 1970. – 367 s.
37. Rubina, M.A. Mnogoletnie nablyudeniya za dinamikoj chislennosti obyknovnoy polevki / M.A. Rubina, E.V. Karaseva, V.V. Dombrovskij // Sovremennye problemy izucheniya dinamiki chislennosti zhivotnyh. – M., 1964. – S. 87-88.
38. Tarasov, M.A. Rol' abioticheskikh faktorov v dinamike melkih mlekopitayushchih – nositelej zoonozov v Saratovskom Povolzh'e // M.A. Tarasov, G.A. Korneev, P.P. Olejnikov, O.E. Yakovenko, B.S. Varshavskij, M.M. Shilov, S.V. Efimov, O.A. Gorinin, A.I. Udovikov, T.K. Agafonova // Ekologiya. – 1998. - № 5. – S. 400-404.
39. Trudy GPZ «Kerzhenskij». N. Novgorod, 2001. – Tom 1. 442 s.
40. Trushkova M.A. Struktura soobshchestv melkih mlekopitayushchih v landshaftah razlichnogo ranga: Avtoref. diss. na soisk. uch. step. kand. biol. nauk: 03.00.16 / M. A. Trushkova –Nizhnij Novgorod, 2011. – 26 s.
41. Shvarc, S.S. Ekologicheskie zakonomernosti evolyucii / S.S. Shvarc. – M.: Nauka, 1980. – 278 s.
42. Shmidt-Niel'sen, K. Fiziologiya zhivotnyh (prisposoblenie i sreda) / K. Shmidt-Niel'sen. – L.: Nauka, 1972. – Tom 2. – S. 422-800.

© И.Ю. Ирхин, 2020



Ссылка на статью: Ирхин И.Ю. - Дистанционный образовательный интенсив по биологии в условиях пандемии COVID-19 // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 78-84. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-78-84 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=34>

УКД 378

Дата направления в редакцию: 24-07-2020

Дата рецензирования: 22-08-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Тихончук Анна Павловна

Магистрант педагогического института,
Ставропольский государственный
педагогический институт,
E-mail: anna.michailowa@mail.ru

Tikhonchuk Anna Pavlovna

Master's student of the pedagogical Institute,
Stavropol state pedagogical Institute,
E-mail: anna.michailowa@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ PEDAGOGICAL SUPPORT OF TEENAGERS ' COMMUNICATIVE CULTURE

Аннотация (на рус). В статье рассматривается педагогическое сопровождение коммуникативной культуры подростков. Рассматривается термин коммуникативной культуры с различных точек зрения. Изучается проблема коммуникации подростков.

Abstract (in Eng). The article deals with the pedagogical support of the communicative culture of teenagers. The term of communicative culture is considered from various points of view. The problem of adolescent communication is studied.

Ключевые слова: общение, коммуникации, коммуникативная культура, общение подростков, педагогическое сопровождение.

Keywords: communication, communication, communicative culture, communication of teenagers, pedagogical support.

Нынешние изменения во всех сферах жизни нашего государства требуют постоянного совершенствования национальной системы образования и воспитания, поиска эффективных путей подготовки учащихся к жизнедеятельности в условиях информационного общества, интеграции в мировое образовательное пространство. Выпускник общеобразовательной школы должен обладать комплексом разнообразных знаний, личностных качеств, социально-коммуникативных умений, которые позволят ему в последующем стать высококвалифицированным специалистом, который способен самостоятельно принимать решения, проявлять инициативу, брать на себя ответственность и эффективно взаимодействовать с окружающими людьми. Все это, безусловно, активизирует проблему формирования у подрастающего поколения социально-коммуникативной культуры.

Коммуникативная культура, как и любая другая, включает в себя ряд необходимых умений, знаний и навыков. Чтобы быть компетентным в сфере коммуникации, необходимо

знать четкую структуру такой культуры, которая включает:

- 1) когнитивную компетентность;
- 2) операционную компетентность;
- 3) практически-действенную компетентность.

Компетентность представляет собой совокупность тех или иных знаний о явлении в данном случае о коммуникации. Эти знания структурированы, основательны, они могут быть активированы в любой момент времени.

Компетентность является составной, коммуникативной культуры, а не наоборот. Культура — более широкое понятие, чем компетентность. Компетентность означает знания в достаточно узкой сфере деятельности. Поэтому «компетентность» определяется как высококультурные и дифференцированные знания. Культура же включает в себя определенный гуманный, общечеловеческий компонент деятельности. То есть культура имеет в своем арсенале уже встроенную схему мотивации назначения тех или иных знаний, тогда как компетентность представляет собой лишь

одну из составляющих коммуникативной культуры.

Следует обратить внимание на понятие коммуникативной способности, поскольку структура коммуникативного слоя включает в себя и социально психологическую способность личности в коммуникации.

Итак, в разработке проблемы воспитания социально-коммуникативной культуры школьников все ощутимее проявляются недостатки подготовки учителей, воспитателей к осуществлению соответствующей воспитательной деятельности, прослеживается недостаточная ориентация учебных программ на социально-коммуникативное развитие ученика и неэффективное приобщение семьи, внешкольных учебно-воспитательных заведений, общественности к решению данной проблемы.

В коммуникативной теории общения акцентируется внимание на необходимость создания новой этики человеческих взаимоотношений, поиска таких универсальных ценностей, которые способствовали бы взаимопониманию между людьми. Признание личной значимости партнеров по общению, уважительное отношение к ним образует центральный пункт принципа универсализации коммуникативной этики. Философы говорят о социальном характере коммуникации, поскольку «коммуникация», по их мнению, является «общественным делом, люди образовали множество коммуникативных систем, которые в своей совокупности определяют общественную жизнь».

Черкасов А.А., исследуя проблему коммуникации, отмечает, что каждая личность по своей сути коммуникабельная, но когда человеческие связи ослабевают или приобретают искаженные формы, человек теряет свое глубинное «Я». Именно поэтому задача воспитания состоит в том, чтобы научить соединять и согласовывать различные жизненные позиции, не теряя при этом своей индивидуальности [3].

Щербакова Е. говорит о диалогическом характере человеческих отношений, целью которых является достижение согласия. Когда возникает согласие, то это дает возможность

каждому участнику согласовать действия, понять видение других коммуникантов, их мотивы, интересы, направления деятельности [4].

Достаточно полно и глубоко коммуникативная культура освещена в трудах Авиловой В.Н. Ее позиции отражают две различные тенденции в подходе к проблеме коммуникативной культуры. В частности, Авилова В.Н. рассматривает деятельность и коммуникативную культуру как две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но неравноценные стороны единого процесса жизни (индивидуальная и социальная) и обращает внимание на то, что в общении осуществляется рациональное, эмоциональное взаимодействие и взаимодействие индивидов. По Авиловой В.Н., общение является свободным взаимодействием уникальных партнеров, связь которых требует учета социального, психологического и других аспектов [1].

В психологической науке коммуникативная культура определяется как важный компонент общей культуры, социального развития личности. В частности, учеными рассматривается социальная сущность общения (Авилова В.Н.), ее связь с познавательными, мысленными процессами (Мухамбетова О.С.), средства общения, генезис, педагогический аспект.

Основываясь на проанализированных подходах, мы определим социально-коммуникативную культуру ученика как интегральное личностное образование в совокупности норм, ценностей, способов поведения, принятых в социуме, коммуникативных умений и навыков, что обеспечивает возможность осуществления субъект-субъектного взаимодействия, адаптации и самореализации его личности в обществе. Становление и развитие социально-коммуникативной культуры происходит в результате интериоризации учеником социально-коммуникативного опыта и выработка им в процессе или целенаправленной деятельности индивидуальных социально-коммуникативных умений и навыков, которые должны обеспечить ему полноценную самопрезентацию, самореализацию и адаптацию в социуме.

В подростковом возрасте социально-коммуникативная культура имеет личностно-смысловую значимость для воспитанника и удовлетворяет его потребности в самопознании, познании и оценке других людей, самовыражении и самоутверждении в межличностном взаимодействии, общении со сверстниками. В связи с этим особое значение приобретает культура речи, которая находится на качественно новом уровне развития по сравнению с младшими школьниками. Происходит расширение круга и сферы общения подростка (межличностное, учебное).

У подростка социально-коммуникативная культура детерминируется ведущими ориентациями на будущее, удовлетворением его потребностей в самоопределении (личностном и профессиональном), самоутверждении, самореализации. Реализация этих потребностей ставит на передний план овладение социально-коммуникативной культурой как выходным (базовым) компонентом их личностного и социального роста. Ведущее значение приобретает межличностное общение на уровне «личность-личность» и общение с представителями противоположного пола как условиями повышения социального статуса среди сверстников (психосексуальное развитие).

Существенными структурными элементами системы воспитания социально-коммуникативной культуры учащихся является организация методической работы с учителями для повышения их компетентности относительно воспитания социально-коммуникативной культуры у учащихся; работа с родителями для повышения их психолого-педагогической компетентности в воспитании социально-коммуникативной культуры детей и с целью установления с ними эмоционально-доверительных взаимоотношений [1].

Проведенное теоретическое исследование доказывает, что педагогическое сопровождение коммуникативной культуры подростков — новый концептуальный ориентир в образовании XXI века, что является необходимым условием успешной социализации подрастающего поколения. А подростковый возраст — наиболее благоприятный период для коммуникативного развития, ведь у подростков актуальна потребность общения со сверстниками, потребность самоутверждения в коммуникативной деятельности в референтной группе. Именно поэтому целесообразно выделение педагогических условий развития коммуникативных способностей подростков и последующего обстоятельного исследования данной проблемы.

Библиография

1. Авилова В.Н. Исследование коммуникативной культуры подростков // В сборнике: Личность обучаемого в контексте антропологического подхода Сборник научных трудов. — Елец. — 2019. — С. 51-54.
2. Мухамбетова О.С. Коммуникативная культура подростков в школе // В сборнике: Молодежь и XXI век - 2018 Материалы VIII Международной молодежной научной конференции. В 5-ти томах. Ответственный редактор А.А. Горохов. — 2018. — С. 172-175.
3. Черкасов А.А. Методы театральная педагогика в развитии коммуникативной культуры подростков // В сборнике: Материалы региональной научно-практической конференции. Ответственный редактор Е.В. Гордиенко; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. — 2019. — С. 100-102.
4. Щербакова Е. Социально-педагогическая работа по формированию коммуникативной культуры младших подростков // В сборнике: Педагогика, психология, общество - 2017 сборник статей международной научной конференции. — 2017. — С. 84-91.

References (transliterated)

1. Avilova V.N. Issledovanie kommunikativnoj kul'tury podrostkov // V sbornike: Lichnost' obuchaemogo v kontekste antropologicheskogo podhoda Sbornik nauchnyh trudov. — Elec. — 2019. — S. 51-54.
2. Muhambetova O.S. Kommunikativnaya kul'tura podrostkov v shkole // V sbornike: Molodezh' i XXI vek - 2018 Materialy VIII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchnoj konferencii. V 5-ti tomah. Otvetstvennyj redaktor A.A. Gorohov. — 2018. — S. 172-175.
3. Cherkasov A.A. Metody teatral'noj pedagogiki v razvitii kommunikativnoj kul'tury podrostkov // V

sbornike: Materialy regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii. Otvetstvennyj redaktor E.V. Gordienko; Krasnoyarskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. V.P. Astaf'eva. – 2019. – S. 100-102.

4. Shcherbakova E. Social'no-pedagogicheskaya rabota po formirovaniyu kommunikativnoj kul'tury mladshih podrostkov // V sbornike: Pedagogika, psihologiya, obshchestvo - 2017 sbornik statej mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. – 2017. – S. 84-91.

© А.П. Тихончук, 2020



Ссылка на статью: Тихончук А.П. - Педагогическое сопровождение коммуникативной культуры подростков // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 85-88. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-85-88 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=41>

УКД 378

Дата направления в редакцию: 24-08-2020

Дата рецензирования: 12-09-2020

Дата публикации: 20-09-2020

Вернер Валентина Валерьевна

студент 3 курса магистратуры кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет
им.В.П.Астафьева,

E-mail: vernervalentina@mail.ru

Verner Valentina Valerievna

3rd year student of the magistracy of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev,

E-mail: vernervalentina@mail.ru

Проглядова Галина Александровна

Научный руководитель: к.п.н., доцент кафедры коррекционной педагогики института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет
им.В.П.Астафьева,

E-mail: 26pga@mail.ru

Proglyadova Galina Alexandrovna

Scientific adviser: Ph.D., Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev,

E-mail: 26pga@mail.ru

АНАЛИЗ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗЛИЧНОЙ СТЕПЕНЬЮ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТИ

ANALYSIS OF FORMATION OF VISUAL-MOTOR COORDINATION IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN WITH DIFFERENT DEGREES OF MENTAL RETARDATION

Аннотация (на рус). Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития опознавательных и изобразительных навыков, столь необходимых ребенку для овладения чтением и письмом.

Целью статьи является анализ изучения сформированности и особенностей зрительно-моторной координации у детей младшего школьного возраста с различной степенью умственной отсталости.

Abstract (in Eng). Visual-motor coordination is the most important function that supports the development of the recognition and visual skills that are so necessary for mastering reading and writing. The purpose of the article is to analyze the formation and features of visual-motor coordination in primary school children with various degrees of mental retardation.

Ключевые слова: зрительно-моторная координация, младший школьный возраст, легкая степень умственной отсталости, умеренная степень умственной отсталости, мелкая моторика, зрительное восприятие.

Keywords: visual-motor coordination, primary school age, mild mental retardation, moderate mental retardation, fine motor skills, visual perception.

Зрительно-моторная координация представляет собой согласованность, ритмичность и точность движений и их элементов в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и мышечно-двигательного анализаторов.

Двигательная деятельность, обусловленная скоординированной работой мелких мышц руки (пальцев, кисти) и глаз, помогает ребенку исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его вещи, самостоятельно обслуживать себя, выражать себя че-

рез предметно-практическую деятельность. Правильное развитие скоординированной деятельности рук и глаз ведет к полноценному обучению навыкам письма, что является важным условием успешного обучения ребенка в школе.

Развитие зрительно-моторной координации у детей с нарушением интеллекта проходит те же стадии, что и у нормально развивающихся детей, и подчинено тем же закономерностям, но имеет характерные особенности, представляющие собой категорию психофизических

нарушений. Данные отклонения проявляются в ограничении или отсутствии зрительного восприятия, в своеобразии способов предметно-практической деятельности, в особенностях развития эмоционально-волевой сферы и социальной коммуникации, а также в формировании искаженных представлений и понятий об окружающем мире, отставании развития двигательной активности, нарушении ориентации в пространстве и зрительно-моторной координации [3].

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме особенностей сформированности зрительно-моторной координации у обучающихся младших классов с различной степенью умственной отсталости, а также результаты констатирующего этапа эксперимента, проведенного на базе МБОУ СОШ №4 г. Боготола Красноярского края, продемонстрировали, что обучающиеся с различной степенью умственной отсталости имеют особенности развития зрительно-моторной координации, а процесс совершенствования навыков сопровождается трудностями, связанными со спецификой развития обучающихся данной категории.

Совершенствование выявленных в ходе констатирующего этапа эксперимента нарушений зрительно-моторной координации у обучающихся с легкой и умеренной степенью умственной отсталости становится возможным при условии комплексного подхода к обучению и воспитанию. И введению в программу коррекционного курса по развитию мелкой моторики и зрительно-моторной координации.

Нами было организовано и проведено исследование с целью выявления особенностей

зрительно-моторной координации у обучающихся с различной степенью умственной отсталости. Гипотезой исследования послужило предположение о том, что зрительно-моторная координация у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости более сохранна по сравнению с обучающимися с умеренной степенью умственной отсталости, у которых уровень сформированности зрительно-моторной координации значительно снижен.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №4 г. Боготола Красноярского края. В исследовании приняли участие две группы детей: первая группа – 10 обучающихся 2-4 классов по АООП вариант 2; вторая группа – 10 обучающихся 2 класса по АООП вариант 1.

Для исследования уровня сформированности зрительно-моторной координации у обучающихся с различной степенью умственной отсталости нами был использован следующий диагностический инструментарий: «Бендер гештальт-тест» (авт. Л. Бендер), направленный на выявление уровня сформированности зрительно-моторной координации, зрительного анализа и синтеза, памяти [2]; методика «Домик» (авт. Н.И. Гуткина), предназначенная для оценки уровня сформированности зрительного анализа, синтеза, зрительно-моторной координации [4]; «Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет» М.Безруких, Л.Морозова [1].

Результаты диагностического обследования участников экспериментальной работы на первом этапе по методике «Бендер гештальт-тест» представлены на рисунке 1.

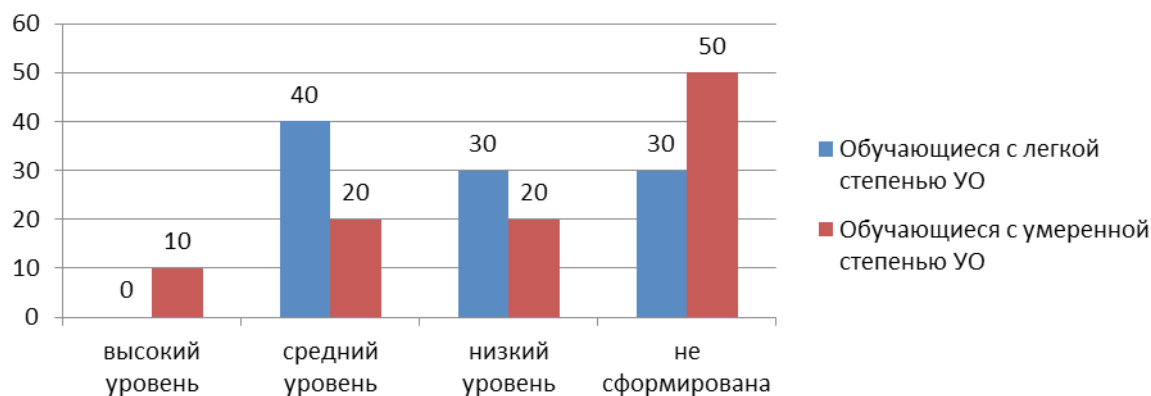


Рис. 1. Результаты диагностики по методике «Бендер гештальт-тест»

Исходя из диагностических данных, полученных на первом этапе по методике «Бендер-гештальт-тест», можем отметить, что высокий уровень сформированности зрительно-моторной координации не выявлен ни у одного из обучающихся. В группе обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости у одного испытуемого был зафиксирован высокий уровень сформированности зрительно-моторной координации. Ребенок правильно скопировал почти все фигуры и только в трех заданиях имелись незначительные расхождения с образцом.

У большинства обучающихся как с лег-

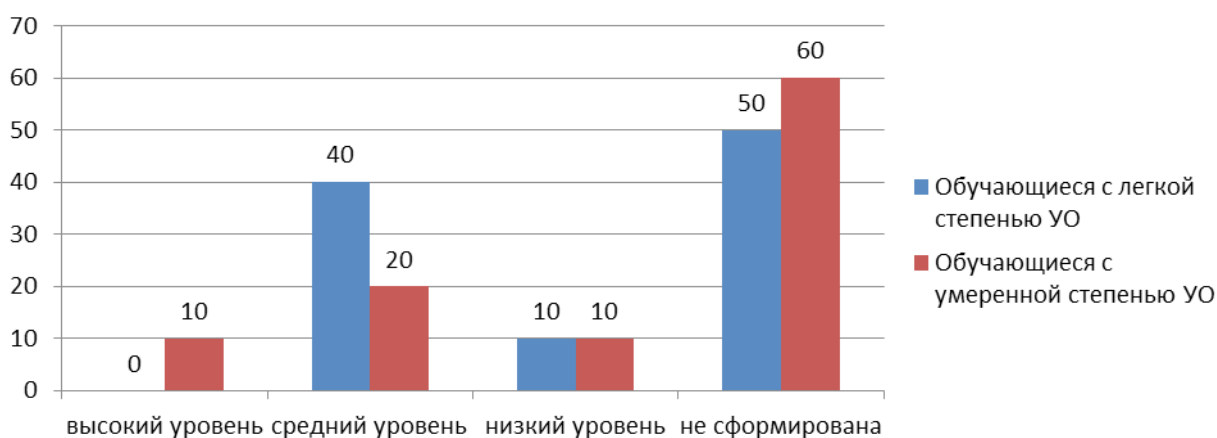


Рис. 2. Результаты диагностики по методике «Домик»

Проанализировав диагностические результаты испытуемых, полученные на втором этапе исследования, по методике «Домик», можем отметить следующее. Высокий уровень сформированности зрительного анализа, синтеза, внимания, зрительно-моторной координации был выявлен у одного из респондентов в группе детей с умеренной степенью умственной отсталости. Средний уровень сформированности зрительно-моторной координации был зафиксирован у 40% обучающихся с легкой степенью УО и у 20% обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости. Низкий уровень сформированности зрительного анализа, синтеза, внимания и зрительно-моторной координации диагностирован у 10% обучающихся в обеих группах. Для 50% обучающихся по варианту 1 и 60% обучающихся по варианту 2 свойственна несформированность зрительно-моторной координации.

Проанализировав результаты второго этапа

кой степенью умственной отсталости, так и с умеренной, выявлен средний или низкий уровень сформированности зрительно-моторной координации. Большая часть детей расположили фигуры в соответствии с масштабом образца и ориентацией его на листе. У всех респондентов наблюдалось множество ошибок: замена точек на кружки и сплошную черту, неправильное взаимное расположение элементов и углов, «деформация фигур».

Диагностические результаты, полученные на втором этапе по методике «Домик», представлены на рисунке 2.

исследования, можно отметить, что ошибки, допущенные обучающимися с легкой степенью умственной отсталости и обучающимися с умеренной степенью умственной отсталости, однотипны. Наиболее частыми среди них были: отсутствие деталей, разрывы между линиями в непредусмотренных местах, искажения пропорций рисунка и неправильное изображение отдельных его элементов, залезание линий друг на друга, отклонения прямых линий более чем на 30° от заданного направления, разрывы между линиями в тех местах, где они не предусмотрены.

В работах обучающихся с умеренной степенью умственной отсталости чаще отсутствовали детали рисунка, имелось уменьшение деталей относительно рисунка, неправильное расположение деталей в пространстве рисунка.

Диагностические данные, полученные на третьем этапе исследования, представлены на рисунке 3.

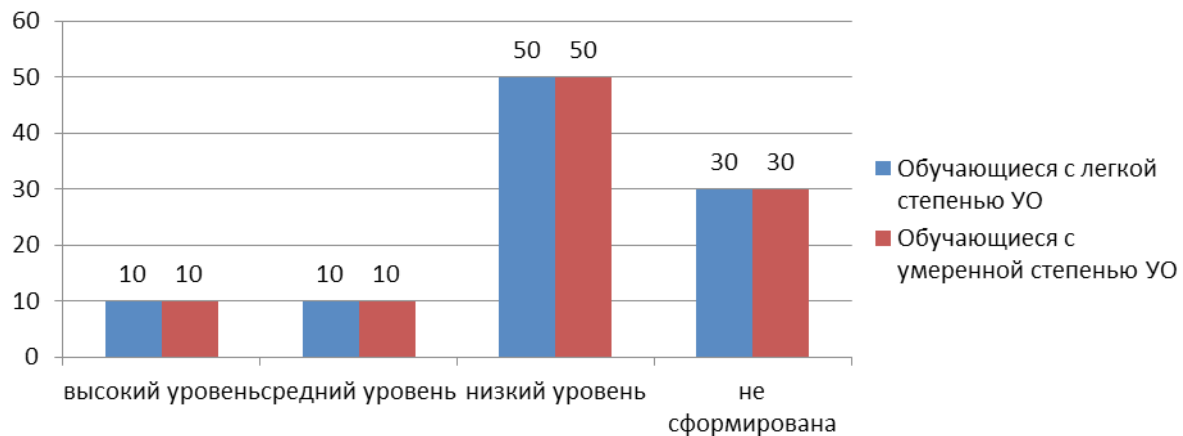


Рис. 3. Результаты диагностики по «Методике оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5-7,5 лет» М. Безруких, Л. Морозова

На представленной диаграмме отчетливо видно, что результаты обследования в обеих группах совпали. Анализируя данные представленные на рис. 3, мы видим, что высокий уровень зрительно-моторной координации диагностирован у 10% обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и у такого же количества детей с умеренной степенью умственной отсталости. Средний уровень зрительно-моторной координации выявлен у 10% обучающихся. Низкий уровень зрительно-моторной координации характерен для 50% испытуемых. Несформированность зрительно-моторной координации свойственна для 30% обучающихся в каждой группе.

Основными ошибками в работах являлось многократное обведение линий и разрывы при выполнении прямых линий. У многих

респондентов отмечается значительные отклонения от стимулирующих линий при обведении фигур, а фигуры, нарисованные самостоятельно значительно отличаются от образца. При выполнении работ многие не опирались на направляющие стрелки, производили множество стираний и исправлений.

Таким образом, на основе анализа полученных диагностических данных, можем сделать вывод, что в ходе экспериментального исследования нами не были выявлены значимые различия в развитии уровня зрительно-моторной координации у обучающихся с легкой степенью умственной отсталости и испытуемых с умеренной степенью умственной отсталости, что опровергает выдвинутую нами экспериментальную гипотезу.

Библиография

1. Безруких, М.М. Методика оценки уровня развития зрительного восприятия детей 5–7,5 лет: Руководство по тестированию и обработке результатов [Текст] / М.М. Безруких, Л.В. Морозова. – М.: Новая школа, 1996. – 232 с.
2. Белопольский, В.И. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест: Руководство. Изд. 3-е, стереотип. [Текст] / В.И. Белопольский, О.В. Лови. – М.: Когито-Центр, 2008.
3. Выготский, Л.С. Психология [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. 4-е изд., перераб. и дополн. [Текст] / Н.И. Гуткина. – СПб.: Питер, 2004. – 208 с.

References (transliterated)

1. Bezrukih, M.M. Metodika ocenki urovnya razvitiya zritel'nogo vospriyatiya detej 5–7,5 let: Rukovodstvo po testirovaniyu i obrabotke rezul'tatov [Tekst] / M.M. Bezrukih, L.V. Morozova. – M.: Novaya shkola, 1996. – 232 s.
2. Belopol'skij, V.I. Zritel'no-motornyj Bender geshtal't-test: Rukovodstvo. Izd. 3-e, stereotip. [Tekst] / V.I. Belopol'skij, O.V. Lovi. – M.: Kogito-Centr, 2008.

3. Vygotskij, L.S. Psihologiya [Tekst] /L.S. Vygotskij. – M.: Izd-vo EKSMO – Press, 2000. – 1008 s.
4. Gutkina, N.I. Psihologicheskaya gotovnost' k shkole. 4-e izd., pererab. i dopoln.[Tekst] / N.I. Gutkina. – SPb.: Piter, 2004. – 208 s.

© В.В. Вернер, 2020



Ссылка на статью: Вернер В.В. - Анализ сформированности зрительно-моторной координации у младших школьников с различной степенью умственной отсталости // Вести научных достижений. Психология и педагогика – 2020 - №2. – С. 89-93. DOI: 10.36616/2618-7612-2020-2-89-93 URL: <https://www.vestind.ru/journals/psychology/releases/2020-2/articles?View&page=45>