



ДОНСКОЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ТОМ 3 № 1

2020

ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

Психология

Педагогика

Дефектология

12+

INOV-PPD.RU

Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология

Учредитель – ФГБОУ ВО "Донской государственный технический университет"

Главный редактор – д. пс. н. Абакумова И. В. (ДГТУ, Россия)

Заместитель главного редактора – д. биол. н. Ермаков П. Н. (ЮФУ, Россия)

Редакционный совет

Алла Константиновна Белоусова, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Валерий Павлович Белянин, доктор филологических наук, профессор (Канада)

Ася Суреновна Бербериан, доктор психологических наук, профессор (Армения)

Марина Блувштейн, доктор философских наук, профессор (США)

Евгений Федорович Бороховский, доктор психологических наук, доцент (Канада)

Александр Григорьевич Караяни, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Любка Кеверески, доктор психологических наук, профессор (Македония)

Елена Ачковска Лешковска, доктор психологических наук, профессор (Македония)

Синица Опич, доктор наук, доцент (Хорватия)

Лазарь Стошич, доктор наук, профессор (Сербия)

Владимир Александрович Шкуратов, доктор философских наук, профессор (Россия)

гогических наук, профессор (Россия)

София Христова Дерменджиева, доктор педагогических наук, доцент (Болгария)

Александр Викторович Дятлов, доктор социологических наук, профессор (Россия)

Надежда Федоровна Ефремова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Лаура Цраевна Кагермазова, доктор психологических наук, доцент (Россия)

Анатолий Викторович Карпов, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Игорь Давыдович Лельчицкий, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Евгений Ефимович Несмеянов, доктор философских наук, профессор (Россия)

Влада Игоревна Пищик, доктор психологических наук, профессор (Россия)

Марина Леонидовна Скуратовская, доктор педагогических наук, доцент (Россия)

Евгения Минкова Топольска, доктор педагогических наук, доцент (Болгария)

Ольга Дмитриевна Федотова, доктор педагогических наук, профессор (Россия)

Лариса Александровна Цветкова, доктор психологических наук, доцент (Россия)

Виктория Викторовна Панкова, кандидат филологических наук, доцент (Россия)

Ольга Савельевна Мавропуло, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Выпускающий и технический редактор – Евгений Александрович Проненко

Адрес редакции:

344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корпус 8, ауд. 8-307, editor@inov-ppd.ru

Адрес учредителя и издателя:

Донской государственный технический университет, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Цена распространения: бесплатно.

12+

© Донской государственный технический университет, 2020

Сайт журнала: inov-ppd.ru

Innovative Science: Psychology. Pedagogy. Defectology

Founder – Don State Technical University

Editor-in-Chief – Irina V. Abakumova (DSTU, Russian Federation)

Deputy Editor-in-Chief – Pavel N. Ermakov (SFU, Russian Federation)

Editorial Council

Alla K. Belousova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Valery P. Belyanin (Canada)

Professor, Doctor of Philology

Asya S. Berberyan (Armenia)

Professor, Doctor of Philology

Marina Bluvshstein (USA)

Professor, Doctor of Philosophy

Eugene F. Borokhovski (Canada)

Research Assistant Professor, Doctor of Psychology

Aleksandr G. Karayani (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Ljupco Keverski (Macedonia)

Professor, Doctor of Psychology

Elena A. Leshkovska (Macedonia)

Professor, Doctor of Psychology

Siniša Opić (Croatia)

Associate professor, PhD

Lazar Stošić (Serbia)

Professor, PhD

Vladimir A. Shkuratov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Philosophy

Editorial Board

Elena V. Vorobyeva (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Tatyana I. Vlasova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Sofiya H. Dermendzhieva (Bulgaria)

Associate professor, PhD

Alexander V. Dyatlov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Sociology

Nadezhda F. Efremova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Laura Ts. Kagermazova (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Psychology

Anatolii V. Karpov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Igor' D. Le'chitskii (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Evgenii E. Nesmeyanov (Russian Federation)

Professor, Doctor of Philosophy

Vlada I. Pishik (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Marina L. Skuratovskaya (Russian Federation)

Associate professor, Doctor of Pedagogy

Evgenia M. Topolska (Bulgaria)

Associate professor, Doctor of Pedagogy

Ol'ga D. Fedotova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Pedagogy

Larisa A. Tsvetkova (Russian Federation)

Professor, Doctor of Psychology

Victoria V. Pankova (Russian Federation)

Associate professor, Candidate of Philology

Olga S. Mavropulo (Russian Federation)

Associate professor, Candidate of Pedagogy

Managing and Technical Editor – Evgeny A. Pronenko

Editorial office:

344000, Rostov-on-Don, Gagarin Square,
1, building 8, aud. 8-307,
editor@inov-ppd.ru

Founder and publisher address:

Don State Technical University, 344000,
Rostov-on-Don, Gagarin Square, 1

© Don State Technical University, 2020

Web-site: inov-ppd.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Попова Д. И., Беликова М. Е.

Анализ аспектов невербальной коммуникации между преподавателем и обучающимися в образовательном процессе 6

**Кибальченко И. А., Григорьев А. О., Криничный Ю. А.,
Родина А. А., Морев К. И.**

Диагностика и развитие концептуальных способностей студентов в учебном процессе 19

Хажуев И. С.

Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления на примере учащихся высшей школы 31

Дятлов А. В., Абакумова И. В.

Психология и математическая статистика: перспективы XXI века 47

Шевырева Е. Г.

Особенности эмоционального интеллекта подростков с сенсорными нарушениями 59

ПЕДАГОГИКА

Безюк С. П.

Музейная педагогика как средство преодоления ценностно-смысловых барьеров в обучении 73

**Беловицкая С. И., Власенко А. Г., Ибрагимов Х. А.,
Колтакова В. С.**

Развитие профессионализма будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному 85

Кашинская А. Н., Федотова О.Д.

Концептуально-образная визуализация букв в православных азбуках ... 95

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Мацюк Е. А.

Проблемы включенного обучения младших школьников с нарушениями речи в смыслодидактической интерпретации 110

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Popova D. I. , Belikova M. E.

Analysis of aspects of non-verbal communication between a teacher and students in the educational process 6

Kibal'chenko I. A. , Grigoryev A. O. ,Krinichnyy Y. A. , Rodina A. A., Morev K. I.

Diagnostics and development of students' conceptual abilities in the educational process 19

Khazhuev I. S.

Psychological and pedagogical aspects of the development of critical thinking on the example of high school students 31

Dyatlov A. V. , Abakumova I. V.

Psychology and mathematical statistics: prospects for the twenty-first century 47

Shevyreva E. G.

Features of emotional intelligence of teenagers with sensor disorders 59

PEDAGOGY

Bezolyuk S. P.

Museum pedagogy as a tool for overcoming the value- meaning barriers in learning 73

Belovitskaya S. I., Vlasenko A. G., Ibragimov Kh. A., Koltakova V. S.

Development of the professionalism of a future teacher of elementary classes to teach the russian language as uniform. 85

Kashinskaya A. N., Fedotova O. D.

Conceptual-shaped visualization of letters in the Orthodox ABC-books. 95

DEFECTOLOGY

Matsyuk E. A.

The meaning-didactic interpretation of the problems in educating younger schoolchildren with speech disorders 110

УДК 37.015.3

Анализ аспектов невербальной коммуникации между преподавателем и обучающимися в образовательном процессе

Дарья И. Попова*, Маргарита Е. Беликова

Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация

*E-mail: darpop@sfedu.ru

Аннотация

В статье рассматриваются различные аспекты невербальной коммуникации между преподавателем и обучающимися в ситуации обучения. **Во введении** авторами раскрывается актуальность темы, которая определяется тенденциями трансформации современного образования, одной из которых является более интенсивное использование активных методов обучения. Однако, применение таких методов невозможно без повышения качества взаимодействия между участниками образовательного процесса. Новизна исследования заключается в анализе составляющих невербальной коммуникации, а также в анализе влияния невербальной коммуникации в целом на качество обучения и взаимодействие преподавателя и обучающихся. **В теоретическом обосновании** авторами рассматриваются работы российских и иностранных авторов по следующим направлениям: вопросы соотношения вербальных и невербальных средств общения, виды невербальных средств общения, используемых в процессе обучения, анализ влияния невербальной коммуникации на качество обучения и взаимодействия с обучающимся, мнение преподавателей о невербальной коммуникации в ситуации обучения. **В обсуждении результатов** авторы обобщают основные темы исследования: 1) обосновывается важность сочетания у преподавателя навыков вербальной и невербальной коммуникации для обеспечения целостного и комплексного учебного процесса; 2) необходимость владения преподавателем большим спектром невербальных средств для гибкого и эффективного взаимодействия с обучающимся; 3) вследствие того, что процесс обучения неотделим от процесса педагогического общения, повышение качества общения через усиление невербальной стороны может привести к повышению качества и самого обучения. В заключении авторами подчеркивается важность использования невербальной коммуникации для создания мотивирующей, комфортной обстановки для обучающихся.

Ключевые слова

невербальная коммуникация, невербальные средства общения, обучение, преподаватель, обучающиеся

Analysis of aspects of non-verbal communication between a teacher and students in the educational process

Daria I. Popova*, Margarita E. Belikova

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: darpop@sfedu. ru

Abstract

The article deals with various aspects of non-verbal communication between a teacher and students in a learning situation. In the introduction, the authors reveal the relevance of the topic, which is determined by the trends of transformation of modern education, one of which is a more intensive use of active teaching methods. However, the use of such methods is impossible without improving the quality of interaction between participants in the educational process. The novelty of the research lies in the analysis of the components of non-verbal communication, as well as in the analysis of the impact of non-verbal communication in General on the quality of teaching and interaction between teachers and students. The theoretical substantiation, the authors discuss the work of Russian and foreign authors in the following areas: the correlation of the verbal and nonverbal communication, types of nonverbal communication used in the learning process, analysis of the impact of nonverbal communication on the quality of teaching and interaction with students, the opinion of teachers about nonverbal communication in learning situations. In discussion of results, the authors summarize the main research topics: 1) substantiates the importance of combining the teacher skills verbal and non-verbal communication to ensure a holistic and integrated educational process; 2) the need to acquire tutor a wide range of nonverbal means for compliant and effective interaction with students; 3) due to the fact that the learning process is inseparable from the process of pedagogical communication, improving the quality of communication through the strengthening of the nonverbal side may lead to improving the quality of the training. In conclusion, the authors emphasize the importance of using non-verbal communication to create a motivating, comfortable environment for students

Keywords

non-verbal communication, non-verbal means of communication, training, teacher, students

Введение

Образовательный процесс в университетах сегодня претерпевает значительные изменения. Необходимость включения активных методов обучения в процесс

ПСИХОЛОГИЯ

обучения представляет собой серьезный вызов для преподавателей. Многие активные методы, такие как проблемная лекция, дискуссия, дебаты, игровые методы, разбор ситуаций и другие, требуют от преподавателя не только повышения частоты общения с обучающимися, но и повышения его качества. Одной из важнейших составляющих межличностного общения является невербальная коммуникация, которая в образовательном процессе играет значительную роль, однако, в теории и практике процесса обучения внимания этому аспекту уделяется не так много. Тем не менее, грамотное и осознанное использование преподавателями невербальных средств общения вместе с высоким качеством вербального общения может значительно повысить общий уровень коммуникации с обучающимися и уровень процесса обучения в целом.

J. Negi отмечает, что вербальная коммуникация имеет решающее значение не только в обычном повседневном общении, она также не менее важна и для обучения, учителя постоянно уточняют, объясняют или обсуждают идеи, понятия, определяют новые термины для своих учеников, то есть, всячески взаимодействуют с ними вербально. При этом автор замечает, что, если «вместе с вербальным поведением учителя будут осведомлены о своей невербальной коммуникации, это, безусловно, поможет им (учителям) получить больший опыт в получении сообщений студентов, а также стать опытнее в отправке более точных сообщений» (Negi, 2009, с. 104). Н. Г. Лебедева указывает на важность взаимопонимания в процессе общения, и одну из причин неудач учителей в нахождении подхода к обучающимся автор видит в том, «что в процессе общения мы часто обращаем внимание на то, что мы говорим, но не на то, как мы говорим: с какой интонацией, с каким выражением лица, какими жестами мы пользуемся при этом, даже в какой позе мы стоим и т. д.» (Лебедева, 2019, с. 104).

Л. Тер-Саргсян, подчеркивая важность невербальной коммуникации в процессе обучения, замечает, что «именно «прочтение» невербального, экспрессивного репертуара собеседника способствует достижению взаимопонимания... может вооружить человека сведениями о морально-личностном потенциале партнера, о его внутреннем мире, настроении, чувствах и переживаниях, намерениях и ожиданиях, степени решительности или отсутствии таковой» (Тер-Саргсян, 2017).

С. Zeki на основе собственного исследования утверждает, что невербальное общение может быть важным источником мотивации и концентрации для обучения студентов, а также инструментом для привлечения и поддержания внимания, они в основном воспринимают зрительный контакт как источник мотивации, концентрации, энтузиазма и инструмент для привлечения и поддержания внимания (Zeki, 2009). Проведенный автором опрос студентов показал, что «невербальное общение преподавателя создает для них комфортную и расслабляющую атмосферу, что позволяет им обрести уверенность в себе, что также ведет к увеличению участия на занятии (Zeki, 2009, с. 1443).

Аспекты невербальной коммуникации в процессе обучения сегодня активно изучаются в контексте обучения языкам и обучения в условиях межкультурной коммуникации (Sutiyatno, 2018; Тимофеева, 2017). При этом мы полагаем что более активное использование преподавателями невербальных средств общения вместе с вербальными может способствовать повышению качества процесса обучения в самых разных областях профессионального образования.

Таким образом, важность невербальной коммуникации в процессе обучения оказывается довольно велика, однако, на сегодняшний день недостаточно исследований, которые бы освещали конкретные психологические аспекты использования невербальных средств общения преподавателем.

Целью статьи является анализ и обобщение существующих представлений о невербальной коммуникации в процессе обучения.

Теоретическое обоснование

Соотношение вербального и невербального в ситуации обучения

Обучение, как и любой процесс коммуникации, также состоит из вербального и невербального компонентов общения. Эти два компонента связаны неразрывно, и отделить их друг от друга можно лишь теоретически.

Несмотря на такую прочную связь, невербальный компонент коммуникации в аудитории является более важным, чем вербальный компонент. Это связано с тем, что невербальное общение нередко является более надежным, чем вербальное, непрерывным, в отличие от речевого, а иной раз даже лучше передаёт смысл лучше, чем слова, то есть, является более тонким. Например, возможно, улыбка передает наши чувства намного легче, чем слова. Безмолвная речь имеет большое значение в повседневных взаимодействиях человека и влияет на вероятность неудачи или успеха в личных и профессиональных социальных встречах.

Невербальная коммуникация выполняет ряд специальных функций в сфере обучения: функции дополнения, опровержения вербальных сообщений, замещения вербальных сообщений, регулирования разговора (Л. Тер-Саргсян, 2017).

С помощью невербального дополнения речь становится более выразительной, через функцию опровержения невербальный компонент может подсказать, где человек лукавит, а где несогласен, но не хочет конфликта.

Замещение вербальных сообщений очень распространено, оно помогает не применять речевой компонент там, где это неуместно, например, сидя в аудитории студенты могут, не прерывая лекцию, с помощью невербальной коммуникации обозначить наличие вопроса, желание выйти или дополнить материал лекции интересным примером.

Функция регулирования разговора позволяет с помощью невербальных

ПСИХОЛОГИЯ

сигналов координировать взаимодействие нескольких людей. Например, одним поворотом головы в сторону определенного студента во время озвучивания вопроса, преподаватель может обозначить, кого именно он хотел бы послушать с ответом на этот вопрос.

Исследование, проведенное F. Bambaеeroo и N. Shokrpour, показало, что существует связь между навыками вербального и невербального общения учителей и обучением и мотивацией студентов (Bambaеeroo, Shokrpour, 2017).

Виды невербальных средств общения, используемых в процессе обучения

Для детального анализа возможностей применения невербальных средств для взаимодействия с обучающимися необходимо выделить виды невербальных средств общения, составляющих невербальную коммуникацию.

В современных работах приводятся во многом схожие классификации, в которых, однако, присутствуют уникальные аспекты, способные обогатить привычные представления о компонентах невербальной коммуникации.

Л. Тер-Саргсян приводит следующую классификацию неречевых знаковых систем: 1) визуальные (кинетика, выражение лица, кожные реакции, выражение глаз); 2) проксемика (временные и пространственные характеристики общения); 3) средства преобразования внешности; 4) акустические (паралингвистические, экстралингвистические); 5) тактильные; 6) ольфакторные (запахи) (Тер-Саргсян, 2017).

Н. Ю. Игнатьева выделяет следующую структуру невербальных средств общения: кинетические (мимика, позы, жесты), проксемические средства (аспекты пространственных отношений между общающимися), паралингвистические средства (особенности произношения, тембр речи, громкость, темп), экстралингвистические средства (Игнатьева, 2016). Отдельно автор выделяет «артефакты – невербальные сигналы, связанные с использованием в процессе общения различных предметов (ручки, карандаши, указка, очки, сигарета)» (Игнатьева, 2016, с. 51).

F. Bambaеeroo и N. Shokrpour приводят несколько иную классификацию составляющих невербальной коммуникации в процессе обучения, представляя их как отдельные «языки» коммуникации: 1) язык тела, 2) язык пространства, 3) язык осязания, 4) язык объектов (предметы, которые задействованы в рамках общения, в том числе одежда), 5) язык времени (временные характеристики общения), 6) язык знаков и паролей (такие знаки и символы, которые имеют смысл только для некоторой группы общающихся людей), 7) язык фонетики (Bambaеeroo, Shokrpour, 2017).

В более ранней работе S. A. Beebe выделяет несколько следующих невербальных компонентов (Beebe, 1980):

- 1) кинесика – движения, позы, жесты преподавателя,
- 2) визуальный контакт,
- 3) параязык – паралингвистические средства общения,

- 4) классная обстановка (цвет, использование окон, расстановка мебели),
- 5) проксемика (личное пространство и дистанция преподавателя).

М. Haneef с соавторами указывают, что в языке тела существует множество техник, при этом «наиболее распространенными на практике являются движения тела, жесты тела, выражение лица и зрительный контакт» (Haneef, Faisal, Alvi, Zulficar, 2014, с. 515).

Ж. Negi перечисляя известные невербальные средства общения в обучении также упоминает временные аспекты общения, например, пунктуальность, а также образ преподавателя, который включает как контролируемые переменные (одежда, прическа), так и неконтролируемые (цвет кожи, рост, форма тела) (Negi, 2009).

На основе анализа данных классификаций можно выделить как хорошо известные компоненты невербальной коммуникации, механизм использования которых может быть интуитивно понятен, так и менее очевидные компоненты, которые могут оказать влияние на образовательный процесс. К первой группе можно отнести выражение лица (мимику), жесты, визуальный контакт, расположение в пространстве и дистанцию. Ко второй группе можно отнести запахи, использование различных предметов (объектов), временные аспекты взаимодействия, язык знаков и паролей, классная обстановка, внешний образ преподавателя. Таким образом, спектр невербальных средств общения в обучении оказывается довольно широк, сюда можно отнести не только традиционно выделяемые в психологии общения элементы, но и специфические нюансы, актуальные именно в ситуации взаимодействия преподавателя и обучающихся. Обстановка аудитории, класса, которая может включать цветовую гамму и специальную расстановку мебели, может оказать существенное влияние на усвоение знаний и деятельность учения в целом (Beebe, 1980). Поэтому преподавателю, стремящемуся к высокому уровню обучения и взаимодействия с обучающимся, необходимо учитывать как можно больше элементов невербальной коммуникации.

Влияние невербальной коммуникации на качество обучения и взаимодействия с обучающимися

Рассмотрим, какое воздействие оказывают различные невербальные средства общения и невербальная коммуникация в целом на образовательный процесс и взаимодействие преподавателя с обучающимися.

С. А. Веебе приводит анализ восприятия студентами проявления преподавателем различных невербальных средств общения:

1) «Движения, позы и жесты учителя, по-видимому, соответствуют восприятию учеником учителя как теплого, дружелюбного и компетентного» (Beebe, 1980, с. 18). Студентам обычно нравятся более активные, а не менее активные преподаватели.

ПСИХОЛОГИЯ

2) Большой зрительный контакт обычно приводит к улучшению понимания и улучшению отношения к преподавателю.

3) Использование преподавателем личного пространства и дистанции может оказать существенное влияние на участие учащихся в занятиях (Beebe, 1980).

Анализируя значение зрительного контакта в ситуации обучения, С. Zeki утверждает, что такого рода контакт нужен для сигнала ученику, который высказывается в данный момент, что преподаватель замечает это, относится с вниманием, поощряет его вклад, побуждает выразить, что ему есть сказать, а также для того, чтобы показать студенту, что преподаватель хочет поговорить с ним или ждет от него некоторого действия (Zeki, 2009). С другой стороны, «зрительный контакт является важным ключом в том смысле, что, если учитель не смотрит ученикам в глаза, когда говорит с ними, это может свидетельствовать о неуверенности в себе, следовательно, учитель, скорее всего, имеет проблемы с дисциплиной» (Zeki, 2009, с. 1444). Автор описывает важность зрительного контакта для взаимопонимания: «невербальное общение также используется для проверки понимания студентами; озадаченные выражения быстро говорят преподавателю, что из сказанного следует пересмотреть или повторить» (Zeki, 2009, с. 1444).

Рассматривая влияние невербальных средств общения при обучении студентов иностранной речи Н. Ю. Игнатьева отмечает, что «способность проникновения в суть жеста, мимики, движения, позы и так далее, то есть владение различными аспектами невербальных средств общения, не только увеличивает внимание обучающихся к иноязычному коммуниканту, но и углубляет понимание студентами их собственной кинетической системы» (Игнатьева, 2016, с. 50).

Е. К. Тимофеева, описывая использование невербальных средств в обучении английскому языку отмечает важность кинесических средств и мимики: «невербальные средства могут особенно повысить эффективность усвоения учебного материала, поскольку суть сводится к стимулу со стороны учителя и реакции на этот стимул учеников. Например, подав соответствующий стимул, такой как поощрение (кивок головы) или наоборот неодобрение (особое выражение лица), преподаватель получит нужную ему реакцию» (Тимофеева, 2017, с. 22).

М. Haneef с соавторами отмечают роль интонации в речи преподавателя, по их мнению, правильное использование учителями интонации в преподавании поэзии очень важно и полезно и создает интерес и любопытство среди студентов (Haneef, Faisal, Alvi, Zulfiqar, 2014).

В научной литературе существует большое число свидетельств, что более активное использование преподавателями невербальной коммуникации имеет существенное положительное влияние на качество обучения и взаимодействия.

F. Bambaeroo и N. Shokrpoor приводят данные исследований о роли невербальной коммуникации в образовательной деятельности преподавателей Университета природных ресурсов в Сари. Результаты исследований показали

значительную положительную корреляцию между невербальными навыками общения преподавателей и успеваемостью студентов (F. Bambaeroo, N. Shokrpour, 2017).

По мнению Е. К. Тимофеевой, «использование невербальных средств в педагогическом общении трудно переоценить: они не только укрепляют вербальное взаимодействие, но и способствуют достижению эмоционально-психологического единства учителя с учащимися, обогащая тем самым весь учебный процесс» (Тимофеева, 2017, с. 21).

N. A. Chaudhry и M. Arif высказывают мнение, что эффективные учителя, как и хорошие художники, используют язык тела и облегчают свое вербальное поведение, что приводит к лучшему пониманию и изучению предмета студентами. Авторы замечают, что «вербальная коммуникация сама по себе не оказывает такого воздействия на умы и сердца учащихся, как невербальная коммуникация, которая дополняет вербальное сообщение» (Chaudhry, Arif, 2012, с. 57). С другой стороны, авторами описывается и возможное негативное воздействие посредством невербальной коммуникации. Они отмечают, что учителя, имеющие позитивное отношение к миру, на самом деле используют важный набор облегчающих невербальных сигналов для поощрения участия и вовлеченности обучающихся, однако, те, у кого негативное отношение, демонстрируют невербальное поведение, направленное на то, чтобы обескуражить и подавить студентов (Chaudhry, Arif, 2012). Таким образом, одно и то же вербальное сообщение может создать противоположный смысл и интерпретацию студентами в зависимости от того, как сообщение передается посредством невербальной коммуникации.

F. Bambaeroo и N. Shokrpour приводят следующие результаты исследования, посвященного взаимосвязям коммуникативных навыков преподавателей и успешностью обучения студентов: 1) корреляция между коммуникативными навыками преподавателей и академической успеваемостью студентов составила 0,572, что указывает на значительную и позитивную связь между упомянутыми факторами, 2) коэффициент корреляции между навыками невербального общения учителей, их речевым общением и успеваемостью учащихся составил 0,81, что свидетельствует о значительной взаимосвязи между этими факторами (Bambaeroo, Shokrpour, 2017).

N. A. Chaudhry и M. Arif также приводят данные о сильной связи между невербальным поведением преподавателей и успеваемостью их учеников (Chaudhry, Arif, 2012).

M. Haneef с соавторами отмечают, что «невербальная коммуникация является наилучшим инструментом повышения успеваемости студентов и их вовлеченности в процесс обучения. Ученик учится легче и активно участвует в занятиях, когда учителя используют язык тела, жесты, позу и зрительный контакт» (Haneef, Faisal, Alvi, Zulfiqar, 2014, с. 515).

ПСИХОЛОГИЯ

Отдельного внимания заслуживает анализ влияния использования преподавателями невербальной коммуникации на мотивацию обучающихся. По мнению J. Negi, «если невербальное поведение учителей является позитивным, то студенты получают удовольствие от лекции и высоко мотивированы к преподавателю и предмету, с другой стороны, если невербальное поведение является негативным, то студенты чувствуют дискомфорт и могут не быть мотивированы к предмету и учителю» (Negi, 2009, с. 104). К схожему выводу пришли и F. Bambaеeroo, N. Shokrpour, говоря о том, что «используя невербальный язык, учителя привлекают внимание учеников к пониманию, мотивируют учеников и даже доставляют волнение скучающим ученикам» (Bambaеeroo, Shokrpour, 2017, с. 55).

J. Negi было проведено исследование 80 студентов (по 40 человек женского и мужского пола) с помощью анкеты, позволяющей оценить компоненты невербального общения в обучении, а также наблюдения (Negi, 2009. Полученные автором результаты демонстрируют, что невербальные средства общения, используемые преподавателем, играют очень большую роль для обучающихся. По данным J. Negi: 1) 100 % студентам нравится улыбка учителей; 2) студенты (особенно женщины) избегали зрительного контакта, когда не знали ответа на заданный вопрос, но они (91,25 %) уделяли больше внимания, когда учитель устанавливал с ними зрительный контакт; 3) Студенты (90 %) не воспринимали всерьез те занятия, учителя которых были нерегулярными и непунктуальными; 4) 100 % студентов были высоко мотивированы к привлекательной личности и дружелюбному стилю работы преподавателей, они также верили, что привлекательные и откровенные учителя действительно улучшают их обучение; 5) передвижение учителей в классе поддерживало активность 90 % учащихся; 6) ученикам нравились те учителя, которые иллюстрировали предмет и подводили итог урока в конце, побуждали их смеяться в классе (Negi, 2009).

Мнение преподавателей о невербальной коммуникации в ситуации обучения

Невербальный язык важен в обучении так же, как и вербальный язык. Успешные преподаватели знают об этом, поэтому сознательно и бессознательно используют свой язык тела во время обучения (Haneef, Faisal, Alvi, Zulfiqar, 2014). Преподаватели отмечают, что невербальные средства помогают эффективнее мотивировать студентов в классе во время лекций. Доктор Ифтихар отмечал, что каждый раз, когда студенты отвлекаются от лекции, учителя могут вовлекать их в процесс с помощью невербального общения; другой преподаватель использовал свой тон голоса, для возвращения внимания студентов: «когда я чувствую, что мои студенты не слушают мои лекции, я меняю тон и громко говорю, чтобы привлечь их внимание» (Haneef, Faisal, Alvi, Zulfiqar, 2014, с. 515) Тон голоса также передает чувства учителя, а именно психологическое состояние, настроение, он также

может нести социальную информацию, например, то в какой манере говорит преподаватель (саркастической, высокомерной или покорной). Преподаватели подчеркивают важность передачи их собственных чувств: «язык тела глубоко связан с чувствами учителей, без которых невозможно мотивировать студентов во время чтения лекции» (Haneef, Faisal, Alvi, Zulfiqar, 2014, с. 515)

Позы и движения тела часто являются индикаторами уверенности в себе, энергии, усталости или состояния здоровья. Отмечается, что очень высоко ценится открытый, привлекательный зрительный контакт, такой, какой обычно встречается в разговоре между друзьями. Студенты подсознательно воспринимают это как признак уверенности, авторитета и искренности.

Наблюдательные учителя также могут сказать, когда студенты понимают представленное содержание или когда у них возникают проблемы с пониманием основных понятий. Сутулый студент посылает совсем другое сообщение, чем тот, кто наклоняется вперед или сидит прямо. Движения тела и позы сами по себе не имеют точного значения, но они могут сильно поддерживать или отвергать произносимые слова. Если невербальные и вербальные послания противоречат друг другу, то результатом будет искаженный образ, и чаще всего будут доминировать невербальные (Haneef, Faisal, Alvi, Zulfiqar, 2014).

Обсуждение результатов

Проведенный анализ позволяет обозначить несколько направлений рассмотрения темы значимости невербальной коммуникации в ситуации обучения.

Первое направление связано с анализом соотношения вербальных и невербальных компонентов в педагогическом общении. Очевидно, что коммуникационное поведение человека является целостным, и на вербальные и на невербальные проявления влияют одни и те же психологические факторы. Преподаватель в целом транслирует определенный настрой и отношение к обучающимся и ситуации обучения в целом. Однако, невербальная сторона коммуникации позволяет точнее передать эмоциональные состояния, оттенки смыслов, аспекты отношения. Поэтому владения только вербальными техниками, хорошим словарным запасом, научной базой недостаточно для эффективного педагогического общения. Только гармоничное сочетание навыков вербального и невербального общения у преподавателя способно обеспечить полноценное взаимодействие с обучающимися. Если этого не происходит, то целостность образовательного процесса нарушается. По мнению F. Bambaeroo и N. Shokrpour, «если учитель обладает научной компетентностью, но не способен эффективно общаться с учащимися, он / она не может преподавать удовлетворительно; таким образом, учебно-воспитательный процесс не будет полностью реализован» (Bambaeroo, Shokrpour, 2017, с. 53). При этом, по мнению авторов, человек, выполняющий работу в качестве преподавателя, должен быть компетентным в различных навыках,

ПСИХОЛОГИЯ

одним из которых является язык тела или невербальное общение (Bambaeeroo, Shoktrour, 2017). Согласно Е. Г. Коротковой, «невербальные навыки, а именно применение средств невербального сопровождения речи, в том числе кинесических, играют особую роль в обучении межкультурной коммуникации, поскольку позволяют назвать процесс обучения будущих специалистов межкультурной коммуникации комплексным» (Короткова, 2009, С. 51).

Второе направление связано с большим разнообразием конкретных средств невербальной коммуникации. У преподавателя имеется значительный арсенал способов, которыми он может выразить что-либо невербально, это, например, управление временем занятия, расстановка мебели в аудитории, использование различных предметов, внешний образ преподавателя и другие известные невербальные средства общения. Чем большим набором невербальных средств владеет преподаватель, тем гибче и эффективнее его взаимодействие с обучающимися.

Третье направление связано с влиянием невербальной коммуникации на процесс обучения. Анализ исследований показал, что свидетельств значительного влияния на процесс обучения существует достаточно. По нашему мнению это связано с тем, что процесс обучения неотделим от процесса педагогического общения. По мнению J. Negi, студенты имеют как положительное, так и отрицательное влияние от особенностей невербального общения своих учителей: с одной стороны, студенты очень хорошо относятся к учителям, которые улыбаются им, заставляют их смеяться в классе и иллюстрируют предмет, но чувствуют трудности в общении с учителем, который холодно смотрит на них (Negi, 2009).

Заключение

Основной вывод данного исследования можно сформулировать следующим образом. Преподавателям необходимо осознавать важность невербального общения и использовать его в интересах обучающихся, чтобы создать более мотивирующую, комфортную обстановку в аудитории для лучшего управления группой и наилучшего усвоения знаний по учебному предмету.

Данная тематика требует дальнейших психологических исследований, особенно эмпирического характера.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Литература

Игнатьева Н. Ю. Невербальные средства общения при обучении студентов иноязычной речи в современном коммуникативном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5, № 4 (17) С. 50–53.

Короткова Е. Г. Обучение будущих специалистов использованию кинесических средств невербального сопровождения речи в межкультурной коммуникации // Вестник ЮУрГУ. 2009. № 38. С. 48–52.

Лебедева Н. Г. Невербальные средства коммуникации и их роль в процессе обучения (элективный курс) // Актуальные проблемы романо-германской филологии и методики преподавания иностранного языка: Материалы научно-практической конференции. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2019. С. 104–105.

Тер-Саргсян Л. Использование средств невербальной коммуникации при обучении иноязычной устной речи студентов-экономистов // Вестник Российско-армянского (славянского) университета: гуманитарные и общественные науки. 2017. № 2. С. 250–257.

Тимофеева Е. К. Использование невербальных средств в обучении английскому языку // Вопросы науки и образования. 2017. № 4. С. 21–23.

Bambaerero F., Shokrpour N. The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching // Journal of advances in medical education & professionalism. 2017. Issue 5(2), P. 51–59.

Beebe S. A. The role of nonverbal communication in education: research and theoretical perspectives // Speech Communication Association Convention New York. New York: To the educational resources Information center (ERIC), 1980. P. 1–30.

Chaudhry N. A., Arif M. Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement // International Education Studies. 2012. Vol. 5, Issue 4. P. 56–64. doi: 10.5539/ies.v5n4p56

Haneef M., Faisal M. A., Alvi A. Kh., Zulfiqar M. The role of non-verbal communication in teaching practice // Sci. Int. (Lahore). 2014. Issue 26(1). P. 513–517.

Negi J. «The Role of Teachers» Non-Verbal Communication in ELT Classroom // Journal of NELTA. 2009. Vol.14, Issue 1, P. 101–110. doi: 10.3126/nelta.v14i1.3096

Sutiyatno S. The effect of teacher's verbal communication and non-verbal communication on students' english achievement // Journal of Language Teaching and Research. 2018. Vol. 9, Issue 2. P. 430–437. doi: 10.17507/jltr.0902.28

Zeki C. The importance of non-verbal communication in classroom management. // Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2009. Issue 1. P. 1443–1449. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.254

References

Bambaerero, F., Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 5(2), 51–59.

Beebe, S. A. (1980). The role of nonverbal communication in education: research and theoretical perspectives. In *Speech Communication Association Convention*. New York. New York: To the educational resources Information center (ERIC).

Chaudhry, N. A., Arif, M. (2012). Teachers' Nonverbal Behavior and Its Impact on Student Achievement. *International Education Studies*, 5(4), 56–64. doi: 10.5539/ies.v5n4p56

Haneef, M., Faisal, M. A., Alvi, A. Kh., Zulfiqar, M. (2014). The role of non-verbal communication in teaching practice. *Sci. Int. (Lahore)*, 26(1). 513–517.

Ignatyev, N. Yu. (2016). Non-verbal means of communication in teaching students of foreign language in the modern communicative space. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, 4(17), 50–53. (in Russ.)

Korotkova, E. G. (2009). Training of future specialists in the use of kinetic means of non-verbal accompaniment of speech in intercultural communication. *Vestnik JuUrGU = Bulletin of SUSU*, 38, 48–52. (in Russ.)

Lebedeva, N. G. (2019). Nonverbal means of communication and their role in the learning process (elective course). In *Actual problems of Romano-Germanic philology and methods of teaching a foreign language: Proceedings of the scientific and practical conference* (pp. 104–105). Lipetsk: Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenova-Tyan-Shansky. (in Russ.).

Negi, J. (2009). «The Role of Teachers» Non-Verbal Communication in ELT Classroom. *Journal of NELTA*. 14(1), 101–110. doi: 10.3126/nelta.v14i1.3096

Sutiyatno, S. (2018). The effect of teacher's verbal communication and non-verbal communication on students' english achievement. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2). 430–437. doi: 10.17507/jltr.0902.28

Ter-Sargsyan, L. (2017). The use of non-verbal communication in teaching foreign-language spoken language by economics students. *Vestnik Rossijsko-armjanskogo (slavjanskogo) universiteta: gumanitarnye i obshchestvennye nauki = Bulletin of the Russian-Armenian (Slavic) University: humanitarian and social sciences*, 2, 250–257. (in Russ.)

Timofeeva, E. K. (2017). The use of non-verbal means in teaching English. *Voprosy nauki i obrazovaniya = Questions of science and education*, 4, 21–23. (in Russ.)

Zeki, C. (2009). The importance of non-verbal communication in classroom management. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 1, 1443–1449. doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.254

УДК 159.9.07

Диагностика и развитие концептуальных способностей студентов в учебном процессе

Ирина А. Кибальченко*, Антон О. Григорьев, Юрий А. Криничный, Арина А. Родина, Кирилл И. Морев

Южный федеральный университет, ИКТИБ, Таганрог, Российская Федерация

* E-mail: kibalirina@sfnedu.ru

Аннотация

Статья посвящена разработке в учебном процессе контента для диагностики и развития концептуальных способностей студентов. В разделе «Введение» на основе исследований М. А. Холодной, С. А. Хазовой, А. В. Трифионовой и других описаны теоретические основания признаков того, что у студентов, включенных в исследовательскую деятельность, актуализируются понятийное мышление, категориальные и концептуальные способности. На основе диагностической методики «Понятийный синтез» в исследовании использовался технологический прием развития концептуальных способностей, предполагающий разработку студентами развивающих и диагностических триад (учебных текстов) в семантическом поле понятия "искусственный интеллект", составление взаимосвязей внутри каждой триады, оценка составленных на основе триад предложений. В разделе «Результаты и обсуждение результатов» описаны этапы разработки стимульного материала в поле понятия «Искусственный интеллект»; группировка триад (три слова), их экспертная оценка и иерархическое структурирование; апробация разработанных триад в учебном процессе проведена на группе людей, имеющих профессиональную компетенцию по отношению к понятию «искусственный интеллект». В исследовании приняли участие 26 человек – будущих IT специалистов (аспирантов и магистрантов). Проведена интерпретация результатов. Представлен новый взгляд на проблему интеллектуального развития студентов при изучении искусственного интеллекта. Метод корреляционного анализа, экспертные оценки, определение частоты встречаемости признаков использованы в обработке результатов. В заключении сформулированы выводы о том, что учебный текст «Понятийный синтез» направлен на оценку изучения и развития когнитивных структур знаний и понятийного опыта студентов и аспирантов по теме искусственного интеллекта. Разработка тематических триад определяют не только эффективность интеллектуальной деятельности в целом, но и характеризуют успешность учебной деятельности.

Ключевые слова

понятийное мышление, концептуальные способности, учебный текст, развитие, студенты.

Diagnostics and development of students' conceptual abilities in the educational process

Irina A. Kibal'chenko*, Anton O. Grigoryev, Yuryy A. Krinichnyy, Arina A. Rodina, Kirill I. Morev

Southern Federal University, IKTIB, Taganrog, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: kibalirina@sfsedu. ru

Annotation

The article is devoted to the content creation in the educational process for the diagnosis and development of conceptual abilities of students. The theoretical foundations of signs, that conceptual thinking, categorical and conceptual abilities in students, who are involved in research activities, are actualized, are described in the section «Introduction», which is based on the research of M. A. Kholodnaya, S. A. Hazova, A. V. Trifonova and others. Based on the «Conceptual Synthesis» diagnostic technique, the study used a technological method for developing conceptual abilities, which involves students to create developing and diagnostic triads (educational texts) in the semantic field of the concept of «artificial intelligence», compiling relationships within each triad, and evaluating sentences based on triads. The section «**Results and discussion of results**» describes the stages of development of stimulus material in the field of the concept of «Artificial Intelligence»; grouping of triads (three words), their expert assessment and hierarchical structuring; testing of the developed triads in the educational process was carried out on a group of people with professional competence in relation to the concept of «artificial intelligence». The study involved 26 people-future IT specialists (postgraduates and master students). The results were interpreted. A new view on the problem of intellectual development of students in the study of artificial intelligence is presented. **The method** of correlation analysis, expert estimates, determination of the frequency of occurrence of signs were used in processing the results. In **closing**, it is concluded that the educational text «Conceptual synthesis» is aimed at evaluating the study and development of cognitive structures of knowledge and conceptual experience of students and postgraduates on the topic of artificial intelligence. The development of thematic triads determines not only the effectiveness of intellectual activity in general, but also characterize the success of educational activities.

Keyword

conceptual thinking, conceptual abilities, educational text, development, students

Введение

Исследования ученых (Холодная и Хазова, 2017) дают основание утверждать, что изменение у субъектов всех познавательных процессов, интеллектуальных возможностей, произвольной регуляции психической деятельности на качественном уровне обусловлено сформированностью понятийного мышления и понятийных способностей (семантических, категориальных и концептуальных) (Холодная и Хазова, 2017). Пиком развития понятийных способностей являются концептуальные способности (Kholodnaya, Volkova, 2016).

В аспекте развития концептуальных способностей студентов особую роль приобретает развитие у них категориальных способностей (Хазова, 2014). Исходя из исследований М. А. Холодной, под категориальными способностями будем понимать психические свойства, имеющие отношение к продуктивности процессов категоризации. Такая продуктивность обуславливает отнесение объекта к определенной категории в соответствии с теми преобразованиями, которые осуществляются в системе категориальных признаков разной степени обобщенности.

При этом, в качестве характерной черты категориальных способностей выступает склонность к так называемому категориальному обобщению, то есть обнаружению общего кардинального свойства в ряду разнящихся понятий и выбору подходящей обобщающей категории. Стоит отметить, что высокие показатели уровня развития концептуальных способностей являются неким «связующим звеном» между когнитивными и креативными способностями индивидуума (Холодная, 2015).

В связи с этим в учебной деятельности актуальна разработка учебных текстов, включающих поиск, обоснование и проверку разных признаков понятий учебных дисциплин. Одним из таких универсальных понятий, в частности, является искусственный интеллект. Он изучается в разных аспектах: возможного сознания у роботов (Chatila, Renaudo, Andries, Chavez-Garcia, Luce-Vayrac, Gottstein, 2018; Dehaene, Lau and Kouider, 2017); совершенствование цифровой медицины (Fogel, Kvedar, 2018); взаимосвязи с творчеством (Gobet, Giovanni, 2019); сознание виртуальных агентов (Grigore, Pereira, Zhou, Wang and Scassellati, 2016; Solaiman, 2017); специфика взаимодействия человека и робота (Kennedy, Baxter and Belpaeme, 2017; Levy, 2009); разработка архитектуры системы (Kinouchi and Mackin, 2018) и разработка содержания понятия «искусственный интеллект» (Mustafa Ergen, 2019). Во всех этих аспектах прослеживается необходимость развития понятийного мышления у тех, кто занимается разработкой IT-техники.

Если включить в учебный процесс разработку учебных текстов, направленных на выявление общего существенного признака среди разных объектов,

определение для них обобщающих категорий и логических связей между ними, то можно создать условия для развития у студентов понятийного мышления как основы интеллекта. Добавим, что готовность студентов к категориальному обобщению в учебной деятельности, построение на основе содержания категорий концептуальных структур – признак высокого уровня развития концептуальных способностей.

В связи с вышеизложенным, в рамках учебной дисциплины «Методики профессионально-ориентированного обучения» группой экспертов-аспирантов была проведена работа по проектированию средств развития и предметной диагностики понятийного мышления студентов.

Методы и методики

Для проведения исследования были использованы следующие методы:

1. Метод экспертных оценок: в исследовании приняли участие 5 экспертов (аспирантов по направлению IT).
2. Метод корреляционного анализа для определения силы и характера взаимосвязей между результатами.

За основу разработки учебного текста была взята одна из методик оценки концептуальных способностей как индикаторов сформированности индивидуального интеллектуального ресурса – субтест «понятийный синтез», разработанный М. А. Холодной (Холодная, 2019).

Суть методики заключается в предъявлении респондентам трёх слов существенных (триад), абсолютно не связанных между собой, но относящихся к разным категориям исследуемого понятия. За конкретно отведенное время респондент должен составить как можно больше предложений для каждой из триад. Соответственно, от того, насколько осмысленными будут установленные разные смысловые связи между представленными терминами, напрямую зависит итоговый показатель уровня концептуальных способностей испытуемого (Холодная, 2019).

Результаты и обсуждение результатов

В процессе разработки стимульного материала студентами были предложены, а затем оценены экспертами признаки (всего 77), характеризующее ключевое и системообразующее понятие «искусственный интеллект». В результате оценки, экспертами были отобраны признаки, которые входят в когнитивный состав концепта «искусственный интеллект». Полученная база когнитивного состава была использована для создания учебных текстов по диагностике и развитию концептуальных способностей студентов в условиях образовательной деятельности.

По итогам разработки стимульного материала, с целью реализации его в учебном процессе, 5 экспертами были составлены 15 различных вариантов

триад для учебных текстов «Понятийный синтез» в поле понятия «искусственный интеллект». В связи с этим каждое слово триады должно относиться к разным категориям ключевого понятия «искусственный интеллект».

Предложенные триады были оценены по шкале от 1 до 3 баллов, в зависимости от того насколько они, по мнению эксперта, соответствуют заданному условию (т. е. в действительности относятся к разным категориям понятия «искусственный интеллект»), где 1 – минимальная оценка, а 3 – максимальная. В таблице 1 представлены предложенные и оцененные экспертами триады.

Таблица 1. Триады для учебного текста «Понятийный синтез»

Триада	Средняя оценка
Анализ изображений, нейронная сеть, когнитивные вычисления	2.75
Генетические алгоритмы, анализ изображений, синтез речи	2.25
Нейронная сеть, самообучающаяся система, прикладной ИИ	2
Генетические алгоритмы, бионический подход, интеллектуальный анализ и синтез	2.75
Алгоритмы, генетические алгоритмы, биоинспирированные алгоритмы	2.25
Искусственный разум, классификатор Байеса, эволюционные вычисления	3
Машинное обучение, когнитивные вычисления, голосовые помощники	3
Сверточные нейронные сети, когнитивные вычисления, искусственный разум	2.5
Глубокое обучение, интеллектуальная система, большие данные	2.5
Искусственный разум, распознавание речи, распознавание изображений.	2
Цифровые персональные помощники, расчеты нейронных сетей, метод Монте-Карло	2.75
Биоинспирированные алгоритмы, анализ данных, квантовые вычисления	2.75
Распознавание образов, бионический подход, искусственный нейрон	2.75
Машинное обучение, нейронная сеть, искусственный разум	2.75
Нейронные сети, глубокое обучение, цифровые персональные помощники	2.5

Так, получившие оценки низкие и ниже среднего (от 1 до 2,44) не были подвержены экспертизе. В работе были задействованы триады с высокими оценками (от 2,5 до 3).

В процессе апробации разработанных триад аспирантами были составлены предложения и оценены экспертами. В итоге предложения, полученные путем формирования смысловых связей из отобранных 11 триад (таблица 2).

Таблица 2. Результаты экспертов по разработанному учебному тексту
«Понятийный синтез»

Предложения	Средняя оценка
Проведенный посредством нейронной сети анализ изображений позволил произвести необходимые когнитивные вычисления.	2,75
Благодаря искусственному разуму, основанному на классификаторе Байеса ученым удалось добиться эволюционных вычислений.	2,75
Нейронная сеть позволяет осуществлять как простой анализ изображений, так и сложные когнитивные вычисления.	2,5
Искусственный разум использует сверточные сети в когнитивных вычислениях.	2,2
Интеллектуальная система работает с большими данными благодаря возможностям глубокого обучения.	3
Искусственный разум это в том числе нейронная сеть, прошедшая машинное обучение.	2,75
Расчеты нейронных сетей на основе метода Монте-Карло позволили создать цифровые персональные помощники.	2,5
Нейронные сети отлично справляются с задачами анализа изображений, в отличие от методов когнитивных вычислений.	2,4
Голосовые помощники, разработанные при помощи машинного обучения, помогут совершить прорыв в сфере когнитивных вычислений.	2,8
Квантовые вычисления открывают совершенно новые границы в области анализа данных, но не биоинспирированных алгоритмов.	2,2

Предложения	Средняя оценка
Цифровые персональные помощники пользуются данными, полученными при помощи расчётов нейронных сетей или метода Монте-Карло.	2,6
Получить анализ изображений можно с помощью нейронных сетей на основе когнитивных вычислений	2,4
Генетические алгоритмы основанные на бионическом подходе открывают возможности в разработке интеллектуального анализа и синтеза	2,4
Создание персональных цифровых помощников возможно благодаря глубокому обучению нейронных сетей	2,25
В генетических алгоритмах используется бионический подход для интеллектуального анализа и синтеза	2,5
Нейронные сети относятся к методам машинного обучения и представляют собой модель искусственного разума	2

Оценки разработанных триад достигают 2 и 3 уровня.

В качестве ключевого показателя оценки использовалась степень сложности установленных в предложении связей и средняя сумма баллов, полученных от экспертов. Отметим, что при выставлении соответствующего балла эксперты руководствовались следующими критериями (Холодная, 2019):

0 баллов – связываются только два слова из трех;

1 балл – связь устанавливается на основе простого перечисления слов;

2 балла – все три слова связываются в рамках описания определенной конкретной ситуации;

3 балла – все три слова объединяются на основе обобщающей категории, аналогии, причинно-следственных отношений.

Как видно из таблицы 2, все 16 предложений получили достаточно высокую оценку экспертов, что говорит о сформированности понятийного синтеза у аспирантов и о возможности использовать сформулированные предложения в качестве примеров в образовательном процессе.

Следующий этап посвящен непосредственному применению разработанного учебного текста (иначе говоря, стимульного материала) «Понятийный

синтез» с целью проведения исследования, направленного на изучение и развитие концептуальных способностей студентов. Для этого посредством ресурса Google Forms составлена специальная анкета, ссылка на которую была отправлена респондентам. Согласно инструкции методики, в основу учебного текста в качестве стимульного материала понятия включены 3 триады слов из поля понятия «искусственный интеллект», получившие наивысшую оценку экспертов (от 2.75 до 3 баллов):

1 триада: анализ изображений, нейронная сеть, когнитивные вычисления;

2 триада: искусственный разум, классификатор Байеса, эволюционные вычисления;

3 триада: машинное обучение, когнитивные вычисления, голосовые помощники.

В результате, разработанный по методике «Понятийный синтез» субтест был апробирован на группе людей, имеющих профессиональную компетенцию по отношению к понятию «искусственный интеллект».

В исследовании приняли участие 26 человек – будущих IT специалистов, все из них обучаются по программе подготовки аспирантов – группа 1; степень бакалавра и обучаются по программе магистратуры (студенты) – группа 2.

Мы предположили, что ответы респондентов обеих групп будут коррелировать между собой.

Всего испытуемыми было составлено 106 предложений для трех триад, которые были оценены экспертами по степени сложности сформированных смысловых связей, в соответствии с рассмотренными выше критериями. В таблице 3 представлены результаты со средними оценками экспертов.

Таблица 3. Оценки результатов текста «Понятийный синтез»

Группы	Направления оценок	Средние значения по всем предложениям	Триады			Σ
			1	2	3	
Аспиранты	Количество предложений	19	20	20	18	58
	Средний балл предложений	1.61	1.92	1.5	1.4	-
Магистранты и бакалавры	Количество предложений	16	16	16	16	48
	Средний балл предложений	1.79	2	1.7	1.6	-

Коэффициент корреляции ($r = 0,998$) между количеством предложений характеризует связь как сильную и положительную, сонаправленную, что подтверждает выдвинутое предположение о согласованности результатов в процессе апробации. Аналогично коэффициент корреляции ($r = 0,996$) между экспертными оценками составленных предложений характеризует связь как сильную и положительную и сонаправленную. То есть, результаты апробации дают основание утверждать, что разработанный материал может быть использован в учебных целях.

При этом отметим: как видно из таблицы 3, с содержательной точки зрения респонденты предлагали разные варианты предложений. Главной задачей экспертов являлась, главным образом, оценка меры сложности сформированного участниками исследования смыслового контекста, а не креативности и оригинальности ответа. Исходя из результатов, видно, что аспиранты создали больше предложений, нежели студенты. Такой факт может быть обусловлен тем, что аспиранты отличаются тенденцией к более выраженной направленности на концептуализацию в условиях триад. Можно сказать, что включаясь в познавательную деятельность, они готовы осуществлять более вариативную концептуализацию на основе произвольного и непроизвольного контроля процесса переработки информации.

Как отмечает М. А. Холодная (Холодная, 2019), чем выше уровень концептуальных способностей субъекта, тем более скрытые признаки он выделяет в значениях заданных слов и быстро устанавливает связи между словами триад. Такой факт четко просматривается на фоне, практически одинаковых, средних оценок предложений, разработанных респондентами обеих групп (1,61 и 1,79), что соответствует среднему уровню.

Необходимо отметить еще один факт: средняя оценка и оценки экспертов за предложения тех же триад в процессе их разработки были на уровень выше (соответственно: 2,69; 2,51; 2,75; 2,8). Как отмечают эксперты (из числа аспирантов), что ими был изучен большой объем научной и учебной литературы и по теме искусственного интеллекта, и по теме понятийных способностей. Они уверены, что изучили разные категории признаков использованных понятий и расширили их когнитивные составы, поэтому полученные в процессе апробации результаты являются тенденцией к дальнейшему развитию концептуальных способностей в поле понятия «искусственный интеллект».

В заключении можно сделать следующие **выводы**.

Понятийные способности определяют не только эффективность интеллектуальной деятельности в целом, но и характеризуют успешность учебной деятельности. Подход, использованный в учебном процессе, вызвал интерес и увлеченность студентов к исследовательской деятельности.

Разрабатываемые аспирантами и магистрантами в учебном процессе на материале курса «Методики профессионально-ориентированного обучения»

ПСИХОЛОГИЯ

учебные тексты на основе субтеста «Понятийный синтез» направлены на оценку изучения и развития когнитивных структур знаний и понятийного опыта по теме искусственного интеллекта.

Полученные коэффициент корреляции ($r = 0,998$) между количеством предложений и коэффициент корреляции ($r = 0,996$) между экспертными оценками составленных предложений характеризует связь как сильную и положительную, сонаправленную, что подтверждает возможность разработанных материалов для использования в учебном процессе при изучении понятия «искусственный интеллект».

Обучающиеся (аспиранты), привлеченные к исследовательской работе в качестве экспертов, расширяли объем и повышали уровень знаний о понятии «искусственный интеллект», что обеспечило получение результатов высокого уровня в процессе разработки.

На наш взгляд, предложенный подход при изучении понятий «понятийный синтез» и «искусственный интеллект» может быть эффективен в учебном процессе и при изучении самых разнообразных понятий.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта в разные возрастные периоды: дисс. ... доктора психол. наук. Кострома, 2014. 540 с.

Холодная М. А. Интеллект, креативность, обучаемость: ресурсный подход (о развитии идей В. Н. Дружинина) // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 5. С. 5–14.

Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. М.: «Юрайт», 2019. 334 с.

Холодная М. А., Хазова С. А. Феномен концептуализации как основа продуктивности интеллектуальной деятельности и совладающего поведения // Психологический журнал. 2017. Т. 38, № 5. С. 5–17.

Chatila R., Renaudo E., Andries M., Chavez-Garcia R.-O., Luce-Vayrac P., Gottstein R., et al. Toward self-aware robots // *Frontiers in Robotics and AI*. 2018. Vol. 5. doi: 10.3389/frobt.2018.00088

Dehaene S., Lau H. and Kouider S. What is consciousness, and could machines have it? // *Science*. 2017. Vol. 358, Issue 6362, pp. 486–492. doi: 10.1126/science.aan8871

Fogel A. L., Kvedar J. C. Artificial intelligence powers digital medicine // *npj Digital Medicine*. 2018. Issue 1. doi: 10.1038/s41746-017-0012-2

Gobet F., Sala G. How artificial intelligence can help us understand human creativity. *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. 10.3389/fpsyg.2019.01401

Grigore E. C., Pereira A., Zhou I., Wang D., Scassellati B. Talk to me: verbal

communication improves perceptions of friendship and social presence in human-robot interaction // *Lecture Notes in Computer Science*. Cham: Springer, 2016. Vol. 10011. doi: 10.1007/978-3-319-47665-0_5

Kennedy J., Baxter P., Belpaeme T. Nonverbal immediacy as a characterisation of social behaviour for human-robot interaction // *International Journal of Social Robotics*. 2017. Issue 9. 109–128. doi: 10.1007/s12369-016-0378-3

Kholodnaya M. A., Volkova E. V. Conceptual structures, conceptual abilities and cognitive functioning efficiency: the ontological approach // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2016. Issue 217. P. 914–922.

Kinouchi Y., Mackin K. J. A basic architecture of an autonomous adaptive system with conscious-like function for a humanoid robot // *Frontiers in Robotics and AI*. 2018. Vol. 5. doi: 10.3389/frobt.2018.00030

Levy D. The ethical treatment of artificially conscious robots // *International Journal of Social Robotics*. 2009. Issue 1. P. 209–216. doi: 10.1007/s12369-009-0022-6

Ergen M. What is Artificial Intelligence? Technical Considerations and Future Perception // *The Anatolian Journal of Cardiology*. 2019. Vol. 22. P. 5–7.

Solaiman S. M. Legal personality of robots, corporations, idols and chimpanzees: a quest for legitimacy. *Artificial Intelligence and Law*. 2017. Issue 25, P. 155–179. doi: 10.1007/s10506-016-9192-3

References

Khazova, S. A. (2014). *Mental resources of a person in different age periods: thesis research* (Doctoral dissertation). Kostroma. (in Russ.).

Kholodnaya, M. A. (2015). Intelligence, creativity, teachability: resource-based view (V.N. Druzhinin's ideas development). *Psychological journal*, 36(5), 5–14.

Kholodnaya, M. A. (2019). *Psychology of intelligence. Antinomies in research*. 3rd edition revised and enlarged. Moscow: Yurait Publ.

Kholodnaya, M. A. & Khazova, S. A. (2017). Conceptualization as the basis of intellectual activity and coping behaviour efficiency. *Psychological journal*, 38(5), 5–17.

Chatila, R., Renaudo, E., & Andries, M., Chavez-Garcia, R.-O., Luce-Vayrac, P., Gottstein, R., et al. (2018). Toward self-aware robots. *Frontiers in Robotics and AI*, 5, 88. doi: 10.3389/frobt.2018.00088

Dehaene, S., Lau, H., & Kouider, S. (2017). What is consciousness, and could machines have it? *Science*, 358, 486–492. doi: 10.1126/science.aan8871

Fogel, A. L. & Kvedar, J. C. (2018). Artificial intelligence powers digital medicine // *npj Digital Medicine*, 1. doi:10.1038/s41746-017-0012-2

Gobet, F. & Sala, G. How artificial intelligence can help us understand human creativity. *Frontiers in Psychology*, 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01401

Grigore, E. C., Pereira, A., Zhou, I., Wang, D. & Scassellati, B. (2016). Talk to me: verbal communication improves perceptions of friendship and social presence

in human-robot interaction. In D. Traum, W. Swartout, P. Khooshabeh, S. Kopp, S. Scherer, and A. Leuski (Eds), *Lecture Notes in Computer Science*. Cham: Springer. doi: 10.1007/978-3-319-47665-0_5

Kennedy, J., Baxter, P. & Belpaeme T. (2017). Nonverbal immediacy as a characterisation of social behaviour for human-robot interaction. *International Journal of Social Robotics*, 9, 109–128. doi: 10.1007/s12369-016-0378-3

Kholodnaya, M.A. & Volkova, E.V. (2016). Conceptual structures, conceptual abilities and cognitive functioning efficiency: the ontological approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 914–922.

Kinouchi, Y. & Mackin, K. J. (2018). A basic architecture of an autonomous adaptive system with conscious-like function for a humanoid robot. *Frontiers in Robotics and AI*, 5. doi: 10.3389/frobt.2018.00030

Levy, D. (2009). The ethical treatment of artificially conscious robots. *International Journal of Social Robotics*. 1, 209–216. doi: 10.1007/s12369-009-0022-6

Ergen, M. (2019). What is Artificial Intelligence? Technical Considerations and Future Perception. *The Anatolian Journal of Cardiology*, 22. P. 5-7.

Solaiman, S. M. (2017). Legal personality of robots, corporations, idols and chimpanzees: a quest for legitimacy. *Artificial Intelligence and Law*, 25, 155–179. doi: 10.1007/s10506-016-9192-3

УДК 37.015.31

Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления на примере учащихся высшей школы

Ислам С. Хажуев

Чеченский государственный педагогический университет, Грозный, Российская Федерация

E-mail: hazhuev@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8070-1875>

Аннотация

В статье представлены результаты исследования особенностей развития интеллектуальных способностей, мыслительных операций и отдельных познавательных процессов в контексте развития критического мышления у учащихся высшей школы. Во введении рассмотрены основные теоретические положения и подходы к определению понятия «критическое мышление», представлены некоторые механизмы и психолого-педагогические технологии, способствующие развитию критического мышления. В рамках эмпирической части работы представлены результаты экспериментального исследования проведенного путем психолого-педагогической диагностики специфики развития познавательных процессов и умственных способностей учащихся. Уровневые показатели выраженности указанных когнитивных процессов рассматривалось в качестве критериев развития у учащихся способностей к критическому мышлению и анализу поступающей из вне информации. Соответственно основной целью проведенного исследования стало изучение уровней выраженности избирательности внимания и восприятия и общих умственных способностей учащихся, а также их корреляционная сопряженность. Для достижения данной цели были исследованы 33 студента, обучающихся на 1 и 2 курсах очного отделения ФГБОУ ВО ЧГПУ Чеченской Республики. В результате проведенного анализа данных эмпирического исследования были выявлены наиболее распространенные уровни выраженности мыслительных операций и показатели общих умственных способностей респондентов. Выявленные коэффициенты интеллектуальных способностей не позволяют утверждать об удовлетворительном уровне развития у учащихся высшей школы способностей к критическому мышлению при этом стоит отметить, что отмечена положительная взаимосогласованность между общими умственными способностями и избирательностью внимания и восприятия. Эти данные могут указывать на то, что познавательная активность учащегося, проявляющаяся посредством избирательности (и, естественно, умением сосредотачивать) внимание

и восприятие, характеризуются пропорциональным ростом общих умственных способностей, и наоборот, высокие показатели интеллектуального развития сопровождаются усилением избирательности внимания и восприятия, которые в свою очередь прямо или косвенно взаимосвязаны с умением индивида критически мыслить.

Ключевые слова

критическое мышление, интеллект, внимание, восприятие, учащийся, высшая школа

Psychological and pedagogical aspects of the development of critical thinking on the example of high school students

Islam S. Khazhuev

Chechen State Pedagogical University, Grozny, Russian Federation

E-mail: hazhuev@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8070-1875>

Abstract

The article presents the results of a study of the characteristics of the development of intellectual abilities, mental operations, and individual cognitive processes in the context of the development of critical thinking in high school students. The main theoretical provisions and approaches to the definition of the concept of "critical thinking" are examined, some mechanisms and psychological and pedagogical technologies that contribute to the development of critical thinking are presented. As part of the empirical part of the work, the results of an experimental study are presented, carried out by means of psychological and pedagogical diagnostics of the specifics of the development of cognitive processes and mental abilities of students, the level indicators of which can indicate the corresponding indicators of the development of critical thinking abilities and analysis coming from outside information. Accordingly, the main goal of the study was to study the levels of severity of selectivity of attention and perception and the general mental abilities of students, which were considered as separate indicators of the development of the individual's inclination to critical thinking. To achieve this goal, 33 students studying in 1st and 2nd year of full-time department of the FSBEI of the ChSPU of the Chechen Republic were studied. As a result of the analysis of empirical research data, the most common levels of severity of mental operations and indicators of the general mental abilities of the respondents were identified. The revealed coefficients of intellectual abilities do not allow us to state a satisfactory level of development of critical thinking abilities in high school students, while it

is worth noting that there is a positive mutual agreement between general mental abilities and the selectivity of attention and perception. These data may indicate that the cognitive activity of the student, manifested through selectivity (and of course, the ability to focus) attention and perception, is characterized by a proportional increase in general mental abilities, and vice versa, high rates of intellectual development are accompanied by increased selectivity of attention and perception, which in turn directly or indirectly interconnected with the individual's ability to think critically.

Keywords

critical thinking, intelligence, attention, perception, student, high school

Введение

Динамические процессы происходящие в современном мире затрагивают все сферы человеческой жизни, вызовы, с которыми сталкивается человеческий индивид, требуют приложения не только психоэмоциональных усилий по решению проблемных ситуаций, но и активизации творческого потенциала, основанного прежде всего на интеллектуальных способностях и мыслительной деятельности. В этой связи определенные задачи ставятся также и перед системой образования, которая, как известно, последние десятилетия находится в условиях постоянного реформирования и преобразования традиционных моделей и технологий обучения. Цели и задачи, которые ставятся перед нынешней системой образования в целом, так и перед высшей школой в частности, предполагают переход от информационно-знаниевой к развивающей системе обучения. Это, в свою очередь, влечет также и пересмотр практикуемых методов преподавания, с переходом от технологий информирования учащихся к методам их консультирования и координации в формате проблемно-ориентированного и творческого обучения, направленных на развитие разнообразных способностей учащихся, в первую очередь способностей связанных с интеллектуальной деятельностью и познавательной сферой. Такие формы организации процесса обучения на практическом уровне решают задачи по всестороннему развитию учащихся посредством личностной ориентации, индивидуализации и дифференциации образовательного процесса, способствующего в конечном итоге развитию разнообразных способностей учащихся через выполнение ими роли активного обучающегося, а не пассивной роли обучаемого (Прокофьева, Снопкова, 2013).

Формирующаяся парадигма современной системы образования в нашей стране предусматривает переориентировку с традиционной формы организации учебного процесса на инновационную форму. В новых реалиях глобализирующего мира, образование должно не только формировать у учащихся, в том числе и у учащихся высшей школы, определенный объем разнообразных

ПСИХОЛОГИЯ

знаний, но и практические навыки и умения их креативного использования в практических аспектах жизнедеятельности во благо общества. Поэтому современные учащиеся, безусловно выступают в качестве активных участников образовательного процесса, приобретая большую самостоятельность и права в обработке, анализе и интерпретации получаемой от педагога информации, в оспаривании тех или иных знаний, теоретических положений и концепций с точки зрения логики и здравого смысла, а также практической целесообразности, находить доказательства своим умозаключениям и выводам (Кузьмина, 2017). В этой связи важное значение приобретают навыки критического мышления, которые обеспечивают как дивергентный, так и творческий подход при интериоризации и осмыслении учащимися образовательной информации.

Вместе с тем, следует отметить также проблему некоторой неготовности отдельных представителей старой школы к переходу к новой, инновационной модели обучения учащихся. Это проявляется в том, что зачастую педагогам высшей школы очень часто не удается выстраивать продуктивные взаимоотношения с учащимися в том формате, в котором активную позицию занимал бы учащийся – студент, а не сам педагог. Воспринимая не согласие или оспаривание учащимися образовательной информации как личный вызов, преподаватели нередко могут препятствовать активизации роли учащегося и тем самым блокировать выработку элементарных форм критического мышления и творческой активности студентов, «засоряя» их сознание и творческое воображение устоявшимися и общепринятыми стереотипами.

Для решения данной проблемы многие преподаватели должны четко понимать, что критическое мышление не является синонимом негативности суждений или неконструктивной критики со стороны учащихся в их адрес, наоборот это форма осознанного восприятия образовательной информации, преподносимой педагогом учащемуся, который на основе всестороннего анализа различных подходов учится вырабатывать собственное мнение и отношение по поводу получаемых знаний, в свою очередь находя им в дальнейшей жизни практическое применение. Как отмечают О. И. Ваганова и Л. К. Иляшенко, критическое мышление позволяет каждому студенту вырабатывать свое мнение, основанное на научных фактах и теоретических положениях по поводу той или иной осваиваемой в рамках высшей школы учебной программы (Ваганова, Иляшенко, 2017). При этом, как отмечают многие американские исследователи, такие как Р. Пол, Дж. Дьюи, С. Норрис и Р. Энтони, выработка критического мышления позволяет избежать учащимся ошибочных убеждений по поводу уникальности наличествующей у них точки зрения и правоте собственных суждений, так как обладая критическими формами мышления, обучающиеся становятся более склонными к саморефлексии, рассудительности и мониторингу собственной мыслительной деятельности (по Маркова, Наркозиев, 2018).

Таким образом, критическое мышление выполняет важные функции при приеме, обработке и передаче информации, влияя на выработку у учащихся рациональных позиций по изучаемым учебным дисциплинам на основе критического анализа и теоретико-эмпирической проверки общих выводов. В то же время, как отмечает К. Роджерс, критическое мышление не ограничивается рефлексией, так как путем критического восприятия, основывающегося на сомнении личности правдивости получаемой информации создаются условия для формирования новых знаний и нового теоретико-эмпирического опыта, дающего в свою очередь более мощный импульс для дальнейшего личностного и интеллектуального развития учащегося (по Ваганова, Прохорова, Лошкарева, 2019).

Из всего вышесказанного очевидным становится роль критического мышления в успешности приспособления современного человека к быстро меняющимся условиям окружающего мира, когда от человека требуется за короткое время осваивать (осознавать и обработать) большие объемы информации и принимать адекватные решения для дальнейшего моделирования собственного поведения (Кутепов, Ваганова, Трутанова, 2017; Лапшова и соав., 2017; Алешуткина и соав., 2018; Ваганова, Иляшенко, 2018; Кутепов, Ваганова, Соколов, 2018; Лошкарева и соав., 2018; Седова, Ваганова, Кутепов, 2019).

Вместе с тем некоторые исследователи предлагают конкретные рекомендации, способствующие развитию критического мышления. Так, О. И. Ваганова и соавторы считают необходимым формирование у учащихся информационной культуры, включающей в себя умение грамотно работать с информацией, умение использовать технические средства и правильные методы обработки и анализа информации (Лапшова, Ваганова, Малеева, 2018); повышение уровня мотивационной активности; развитие социальной компетентности, включающей в себя формирование коммуникативных навыков и умений эффективно взаимодействовать с социальным окружением. При этом в технологический процесс развития критического мышления по мнению ряда отечественных авторов состоит из 3 стадий: стадия вызова, характеризующаяся интересом получателя информации к достижению конечной цели при изучении материала; непосредственное осмысление учебной информации, с дальнейшим анализом и корректировкой поставленных образовательных целей (Лапшова, Булаева, Леонова, 2018); стадия рефлексии, которая включает выработку учащимися собственных позиций после достижения поставленной цели и решения учебных задач (Ваганова, Прохорова, Лошкарева, 2019).

В то же время, как указывают специалисты, развитие критического мышления взаимосвязано с отдельными индивидуальными качествами личности. По мнению Д. Халперн к ним относятся умение планировать, гибкость и лабильность мыслительных процессов, настойчивость, умение принимать, осознавать и исправлять собственные ошибки, а также умение находить компромиссные

ПСИХОЛОГИЯ

решения в сложных ситуациях (Халперн, 2000). При этом в рамках педагогического процесса развитие данных качеств, способствующих формированию критического мышления возможно лишь в контексте творческой организации педагогической деятельности учащегося, предусматривающей разрушение определенных педагогических стереотипов. По мнению ряда отечественных авторов, при организации обучения, направленного на развитие критического мышления, необходимо преодоление педагогом некоторых педагогических стереотипов:

- 1) недопустимость совершения обучающимися ошибок: именно ошибки побуждают личность поиску и анализу поступающей информации. Образовательный процесс предусматривает не только обучение педагогом учащихся, но и педагогическое воздействие учащихся на педагога, так как учащиеся могут быть более осведомленными по изучаемой проблеме, чем преподаватель (Кутепов, Ямбаева, Елыгина, 2016);
- 2) невозможность допущения ошибок самим преподавателем: профессионализм педагога проявляется не в умении давать ответы на те или иные вопросы, а в умении работать с информацией с выработкой собственной позиции и проявлением уважения к чужой точке зрения (Плотникова, 2015; Вьюгина, 2017; Гладкова и соав., 2017; Гузева, 2017; Прохорова и соав., 2018; Седова и соав., 2019).

Проблему развития критического мышления активно стали изучать и разрабатывать американские исследователи еще в 80-х годах XX в. Наиболее популярными по данной проблеме стали работы Д. Халперн, которая рассматривала критическое мышление как мышление ориентированное на творчество и креативность, т. е. это прежде всего творческое мышление (Кутепов, Ваганова, Трутанова, 2017). Далее в 90-годах данной проблемой начали активно заниматься педагоги в различных странах Европы, рассматривавшие в качестве основной цели образования развитие у учащихся критических форм мыслительной деятельности (Алешугина и соав., 2018; Гладков и соав., 2018).

В то же время российские исследователи, прежде всего, педагоги и психологи, изучением различных аспектов критического мышления как одного из факторов успешности как образовательного процесса, так и интеллектуально-личностного развития личности (как учащегося, так и педагога) стали заниматься значительно позже по сравнению со своими зарубежными коллегами. Причем необходимость подобных исследований была продиктована социальными и экономическими запросами общества и государства, испытывающих по мере развития научно-технического прогресса в мире острую необходимость в квалифицированных кадрах, умеющих творчески мыслить, находить нестандартные решения и соответственно продуктивно решать с опорой на научные достижения те или иные актуальные проблемы и вызовы, с которыми сталкивается современное

российское государство. Тем не менее, также следует отметить, что несмотря на актуальность и социальную значимость данной проблемы, до сих пор отсутствует общепринятая модель или технологии обучения, ориентированные на развитие критического мышления у учащихся как в общеобразовательной школе, так и в системе высшего образования. Тем не менее российским научным сообществом (в частности представителями педагогики и психологии) за последние 20 лет выполнен большой объем работ в данном направлении, начиная от анализа результатов исследования зарубежных авторов до выработки практических рекомендаций по усовершенствованию образовательных моделей, способствующих развитию у учащихся критических форм мышления. При этом следует отметить, что работы в этом направлении отечественных авторов до сих пор не привели к разработке единых подходов и общепринятых программ и рекомендаций по формированию критических форм мышления учащихся на различных этапах прохождения образовательного пути.

С учетом вышесказанного было проведено эмпирическое исследование с целью изучения особенностей формирования критического мышления учащихся высшей школы. В качестве показателя развития критического мышления рассматривались уровни развития интеллекта учащихся и отдельные когнитивные процессы, ответственные за прием и обработку поступающей информации.

Методы исследования

Основным методом исследования стал метод психолого-педагогического эксперимента. В качестве инструментариев диагностического исследования использовались такие методики, как «Исключение понятий» (С. Х. Сафонова) для определения уровня развития мыслительных операций методика «Диагностика ригидности» Г. Айзенка; краткий ориентировочный тест «Кот» (В. Н. Бузин, Э. Ф. Вандерлик) для определения уровня общих умственных способностей; тест Мюнстерберга» для диагностики концентрации и избирательности внимания и восприятия.

В эксперименте приняли участие учащиеся 1 и 2 курсов Чеченского педагогического университета, обучающиеся на очном отделении Института педагогики, психологии и дефектологии, в возрасте от 17 до 21 лет. Всего в исследовании приняло участие 33 человека.

Основной целью исследования было выявления уровней развития отдельных познавательных процессов и интеллекта как показателей склонности учащихся к критическому мышлению. Данная цель основывалась на предположении о том, что формирование критического мышления студентов высшей школы обуславливает не только развитие познавательной активности с повышением уровней развития познавательных процессов, но и способствует развитию интеллектуальных способностей.

ПСИХОЛОГИЯ

Таким образом, способности учащихся к критическому мышлению изучались опосредованно, через психолого-педагогическую диагностику отдельных познавательных процессов, мыслительных операций и показателей умственного развития.

Результаты

Итак, для достижения поставленной цели исследования были проанализированы эмпирические данные, полученные в ходе психолого-педагогического эксперимента по таким переменным, как уровень обобщения (показатели развития мыслительных операций), уровень ригидности мышления, показатели уровней избирательности внимания и восприятия, а также уровень развития общих умственных способностей. Для лучшей наглядности результаты частотного анализа по перечисленным переменным исследования были отражены в соответствующих рисунках.

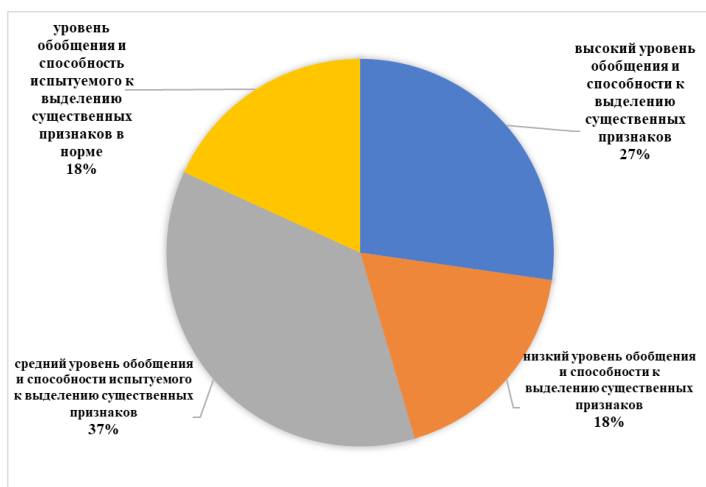


Рисунок 1. Уровень развития мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение и абстрагирование)

Как видно из рисунка 1, среди опрошенных студентов, показатели, соответствующие высокому уровню обобщения и способности к выделению существенных признаков выявлены у 27 % респондентов при этом низкий уровень выявлен у 18 % учащихся от общей выборки. Вместе с тем до 37 % учащихся высшей школы имеют средний уровень обобщения и способности к выделению существенных признаков и нормативные показатели развития данного интеллектуального свойства имеют 18 % респондентов в обследованной выборке.

Таким образом, в общей выборке учащихся высшей школы наиболее распространенными оказались средний, высокий и нормативные уровни развития умственных способностей анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования. Низкие показатели развития указанных характеристик мыслительной деятельности имеют значительно меньшее количество учащихся по сравнению со студентами, имеющими либо средние, либо высокие показатели развития мыслительных операций. Выявленные показатели развития мыслительных операций указывают на хороший потенциал как в развитии форм критического мышления, так и интеллектуальных способностей учащихся в целом.

В то же время частотный анализ показателей выраженности уровней ригидности показал, что подавляющая часть респондентов характеризуется средним уровнем ригидности, данный уровень был выявлен у 64 % учащихся, тогда как сильно выраженная ригидность мыслительных процессов отмечена у 9 % обследованных студентов при этом у 27 % опрошенных студентов умственная деятельность характеризуется легкой переключаемостью и отсутствием признаков ригидности (рис. 2).

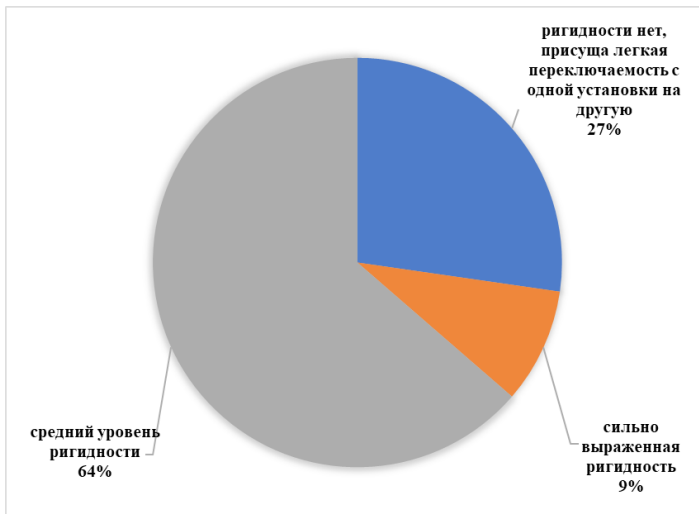


Рисунок 2. Уровни выраженности ригидности мышления учащихся

Таким образом, выявленная картина указывает на то, что среди студентов высшей школы только незначительная часть от общего числа (в пределах 9 %) характеризуется инертностью и ригидностью мыслительных процессов, что может проявляться в определенных трудностях в выработке критических форм мышления. При этом подавляющая часть респондентов возможно имеет

хороший «стартовый» потенциал в направлении развития критического мышления в частности и интеллектуального развития в целом.

Кроме того, в соответствии с целью исследования также были проанализированы путем частотного анализа показатели выраженности уровневых избирательности внимания и восприятия учащихся (Рис. 3).

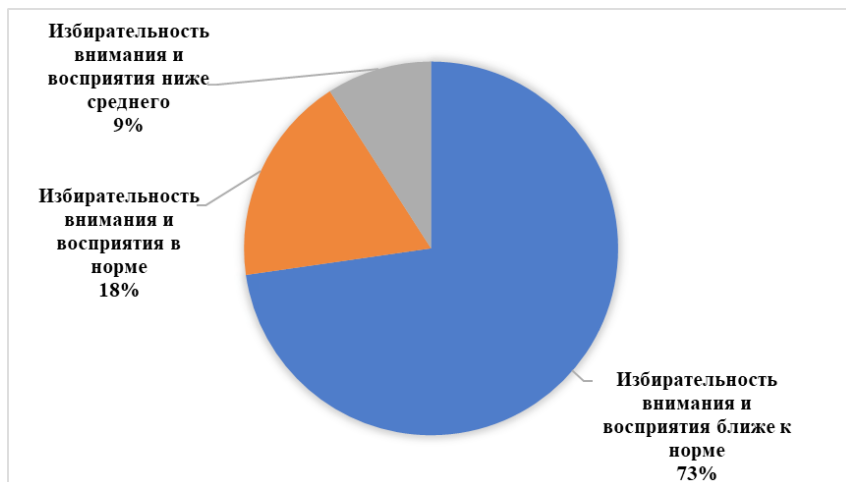


Рисунок 3. Показатели выраженности избирательности внимания и восприятия учащихся

Из результатов частотного анализа видно, что большинство учащихся имеют уровень избирательности восприятия и внимания ближе к норме (73 %), тогда как у 18 % данное познавательное свойство соответствует нормативному уровню выраженности. При этом у наименьшего числа студентов показатели избирательности восприятия и внимания имеют уровень ниже среднего (9 %).

Далее аналогичным образом были также проанализированы значения выраженности общих интеллектуальных способностей респондентов. Как показал частотный анализ, большинство учащихся прошедших тестирование характеризуются наличием показателей соответствующих низким коэффициентам умственных способностей (55 %) (Рис. 4).

При этом средний уровень общих умственных способностей имеют до 27 % учащихся, тогда как уровень умственных способностей выше среднего и ниже среднего был выявлен у одинакового количества респондентов (9 % и 9 % соответственно).

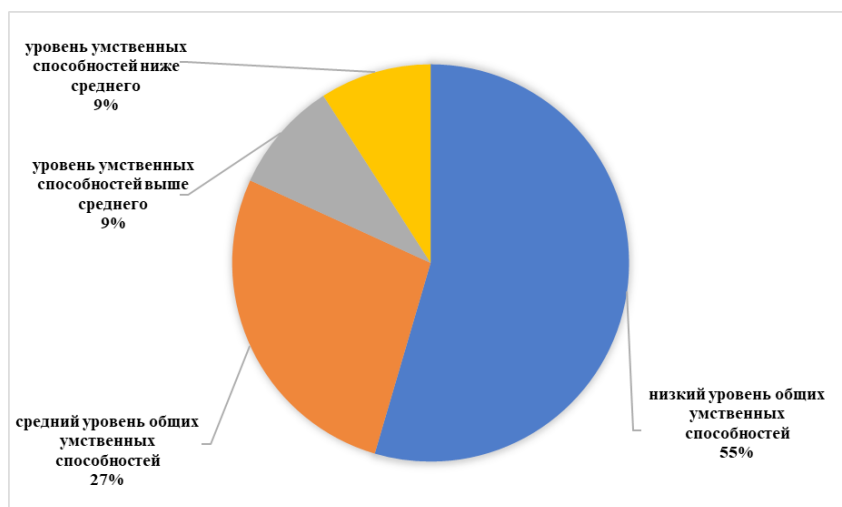


Рисунок 4. Показатели выраженностей уровней интеллекта опрошенных студентов

Несмотря на то, что большинство учащихся, принимавших участие в эксперименте, характеризуется неудовлетворительными показателями развития интеллектуальных способностей, что указывает на слабую сформированность у испытуемых склонностей к критическому мышлению, важно было установить взаимосвязь между уровнями интеллектуального развития и отдельными познавательными процессами, прямо или косвенно влияющих на выработку критических форм мышления. Для этого в рамках данного исследования были проанализированы, при помощи критерия Спирмана, взаимосвязи между показателями умственного развития учащихся и их склонностей к избирательности при сосредоточении внимания и восприятии внешней информации.

Так, проведенный корреляционный анализ сопряженности показателей умственного развития учащихся с характеристиками мыслительных операций и отдельных познавательных процессов показал наличие достоверных взаимосвязей между некоторыми переменными исследования.

Так, было установлено, что уровень развития мыслительных операций положительно коррелирует с избирательностью внимания и восприятия ($R = 0,484$; $P = 0,004$). При этом значения общего уровня интеллектуального развития имеют положительную сопряженность как с уровнем развития мыслительных операций ($R = 0,396$; $P = 0,022$), так и с избирательностью внимания и восприятия ($R = 0,400$; $P = 0,021$). В то же время выявлена тенденциозная связь отрицательной направленности, не имеющая статистической значимости между уровнем интеллектуального развития личности и ригидностью мышления ($R = -0,323$; $P = 0,067$).

ПСИХОЛОГИЯ



Рисунок 5. Показатели сопряженности переменных исследования: избирательности внимания и восприятия с параметрами интеллектуальных способностей

Обсуждение результатов

Таким образом, выявленные взаимосвязи указывают на то, что повышение уровня умственного развития сопровождается пропорциональным ростом показателей развития интеллектуальных операций в виде анализа, синтеза, обобщения и абстрагирования, а также способности индивида к избирательности при сосредоточении внимания и восприятии. В контексте рассматриваемой проблемы развития критического мышления, выявленные взаимосвязи указывают на явную взаимосвязь между познавательной активностью индивида и его интеллектуальным развитием. Избирательность внимания и восприятия в этой связи прямо указывают на критический настрой индивида при сосредоточении внимания и восприятии поступающей информации, при этом индивида может прибегать к различным мыслительным операциям, таким как анализ, синтез, обобщение и абстрагирование, что свою очередь способствует общему развитию интеллектуальных способностей личности.

Выводы исследования:

1. Установлено, что избирательность внимания и восприятия личности являющиеся одними из элементов критического мышления характеризуются положительной сопряженностью с показателями интеллектуального развития.

2. Выявлено, что среди учащихся наиболее распространенными являются высокий и средний уровни способности обобщения и выделения существенных признаков, на фоне которых наиболее распространенными оказались неудовлетворительные показатели развития интеллекта, что возможно указывает на недостаточную сформированность у обучающихся в условиях высшей школы высокоразвитых форм критического мышления.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Литература

Алешугина Е. А., Ваганова О. И., Прохорова М. П. Методы и средства оценивания образовательных результатов студентов ВУЗа // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 13–16.

Ваганова О. И., Иляшенко Л. К. Основные направления реализации технологий студентоцентрированного обучения в вузе // Вестник Мининского университета. 2018. № 3 (24). С. 1–23. doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2

Ваганова О. И., Колдина М. И., Трутанова А. В. Разработка содержания профессионально-педагогического образования в условиях реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 2(19). С. 97–99.

Ваганова О. И., Прохорова М. П., Лошкарева Д. А. Формирование критического мышления у обучающихся высших учебных заведений // АНИ: педагогика и психология. 2019. №1 (26). С.44–46.

Вьюгина С. В. Формирование критического мышления и развитие интеллектуального потенциала студента в образовательном процессе // Труды Международного симпозиума «Надежность и качество», 2017. Вып. 1. С. 283–287.

Гладков А. В., Прохорова М. П., Ваганова О. И. Личностно-деятельностный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 77–80.

Гладкова М. Н., Кутепов М. М., Лунева Ю. Б., Трутанова А. В., Юсупова Д. М. Технология кейс-обучения в подготовке бакалавров // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 21–25.

Гузева Н. И. Развитие критического мышления младших школьников // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С.67–73.

Кузьмина А. А. Психолого-педагогические аспекты развития критического мышления студентов // Молодой ученый. 2017. № 15 (149). С. 591–593.

Кутепов М. М., Ваганова О. И., Соколов В. А. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции выпускника на основе тренинговой технологии обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 205–208.

ПСИХОЛОГИЯ

Кутепов М. М., Ваганова О. И., Трутанова А. В. Возможности здоровьесберегающих технологий в формировании здорового образа жизни // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 210–213.

Кутепов М. М., Ямбаева Н. В., Елыгина К. А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 2 (15). С. 83–86.

Лапшова А. В., Булаева М. Н., Леонова В. Н. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 47–50

Лапшова А. В., Ваганова О. И., Малеева М. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 50–53.

Лапшова А. В., Ваганова О. И., Тюмина Н. С., Румянцева Н. А. Личностно-ориентированный подход к профессиональной подготовке студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-5. С. 201–207.

Лошкарева Д. А., Алешугина Е. А., Ваганова О. И., Кутепова Л. И. Контекстный подход к профессиональному образованию // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58-3. С. 169–172.

Маркова С. М., Наркозиев А. К. Профессиональное воспитание учащихся профессиональной школы // Вестник Мининского университета. 2018. № 3 (24). doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-3

Плотникова Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография. Казань: Казанский университет, 2015. 84 с.

Прокофьева О. О., Снопкова Е. И. Реализация технологии развития критического мышления в преподавании педагогических дисциплин на ступени высшего образования // Веснік МДПУ імя І. П. Шамякіна. 2013. №1 (38). С. 95–99.

Прохорова М. П., Ваганова О. И., Алешугина Е. А., Тростин В. А. Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к управленческой деятельности в вузе // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 21–25.

Седова А. С., Ваганова О. И., Кутепов М.М. Развитие критического мышления как одна из основных целей современного образования // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2019. № 2 (36). С. 79–85.

Халперн Д. Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

References

Aleshugina, E.A., Vaganova, O.I., Prohorova, M.P. (2018). Methods and means of assessing the educational results of university students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern teacher education*, 59(3), 13–16. (in Russ.).

Gladkov, A.V., Prohorova, M.P., Vaganova, O.I. (2018). Personal-activity approach to professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of modern teacher education*, 58-3, 77–80. (in Russ.).

Gladkova, M.N., Kutepov, M.M., Luneva, Ju.B., Trutanova, A.V., Jusupova, D.M. (2017). Case-learning technology in bachelor's training. *Mezhdunarodnyy zhurnal jeksperimental'nogo obrazovaniya* = *International journal of experimental education*, 6, 21–25. (in Russ.).

Guzeva, N.I. (2017). Developing critical thinking in primary school children. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta* = *Bulletin of the Donetsk pedagogical Institute*, 2, 67–73. (in Russ.).

Halpern, D. (2000). *Psychology of critical thinking*. St. Petersburg: Piter. (in Russ.).

Kutepov, M.M., Jambaeva, N.V., Elygina, K.A. (2016). Information technology training physical education in high school. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya* = *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2(5), 83–86. (in Russ.).

Kutepov, M.M., Vaganova, O.I., Sokolov, V.A. (2018). Modern approaches to the formation of professional competence of graduates based on training technology. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of modern teacher education*, 59-1, 205–208. (in Russ.).

Kutepov, M.M., Vaganova, O.I., Trutanova, A.V. (2017). The possibility of health-saving technologies in the formation of a healthy lifestyle. *Baltiyskij gumanitarny zhurnal* = *Baltic humanitarian journal*, 3(6), 210–213. (in Russ.).

Kuz'mina, A.A. (2017). Psychological and pedagogical aspects of students' critical thinking development. *Molodoj uchenyy* = *Young scientist*, 15(149), 591–593. (in Russ.).

Lapshova, A.V., Bulaeva, M.N., Leonova, V.N. (2018). Professional training of preschool teachers. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of modern teacher education*, 59-4, 47–50. (in Russ.).

Lapshova, A.V., Vaganova, O.I., Maleeva, M.S. (2018). Psychological and pedagogical support of professional training of University students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of modern teacher education*, 59-4, 50–53. (in Russ.).

Lapshova, A.V., Vaganova, O.I., Tjumina, N.S., Rumjanceva, N.A. (2017). Personal-oriented approach to professional training of students. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of modern teacher education*, 57-5, 201–207. (in Russ.).

Loshkareva, D.A., Aleshugina, E.A., Vaganova, O.I., Kutepova, L.I. (2018). Contextual approach to professional education. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* = *Problems of modern teacher education*, 58-3, 169–172. (in Russ.).

Markova, S.M., Narkoziev, A.K. (2018). Professional education of vocational school students. *Vestnik Mininskogo universiteta* = *Vestnik of Minin University*, 3(24). doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-3 (in Russ.).

Plotnikova, N.F. (2015). *Formation of critical thinking of University students in the conditions of the command form of training organization: monograph*. Kazan: Kazan University. (in Russ.).

Prohorova, M.P., Vaganova, O.I., Aleshugina, E.A., Trostin, V.L. (2018). Preparation of Future Pedagogues in Vocational Training to Managerial Activities in Higher Educational Establishment. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of science and education*, 4(34), 21–25. (in Russ.).

Prokof'eva, O.O., Snopkova, E.I. (2013). Implementation of critical thinking development technology in teaching pedagogical disciplines at the higher education level. *Vesnik MDPU imya I. P. Shamjakina = Vesnik MDPU named after I P. Shamjakin*, 1(38), 95–99. (in Russ.).

Sedova, A. S., Vaganova, O. I., Kutepov, M.M. (2019). Development of critical thinking as one of the main goals of modern education. *Innovacionnaja jekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya = Innovative economy: prospects for development and improvement*, 2(36), 79–85. (in Russ.).

Vaganova, O.I., Iljashenko, L.K. (2018). Basic directions of implementation of technologies of student-central education at the university. *Vestnik Mininskogo universiteta = Vestnik of Minin University*, 3(24), 1–23. doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-3-2 (in Russ.).

Vaganova, O.I., Koldina, M.I., Trutanova, A.V. (2017). Development of the content of professional pedagogical education in conditions of implementation of the competent approach. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal = Baltic humanitarian journal*, 2(6), 97–99. (in Russ.).

Vaganova, O.I., Prohorova, M.P., Loshkareva, D.A. (2019). The formation of critical thinking at teaching higher educational institutions. *ANI: pedagogika i psihologiya = Journal ASR: Pedagogy and Psychology*, 1(26), 44–46. (in Russ.).

V'jugina, S.V. (2017). Formation of critical thinking and development of intellectual potential of the student in the educational process. *Trudy Mezhdunarodnogo simpoziuma «Nadezhnost i kachestvo» = Proceedings of the international symposium «Reliability and Quality»*, 1, 283–287. (in Russ.).

УДК 159.99

Психология и математическая статистика: перспективы XXI века

Александр В. Дятлов^{1*}, Ирина В. Абакумова²

¹ Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

² Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

* E-mail: avdyatlov@sfedu.ru

Аннотация

Массовое применение компьютеров в анализе данных результатов психологических исследований и простой доступ к программному обеспечению с мощными вычислительными возможностями (SPSS, Statistica и аналогичные) – главная особенность применения методов математической статистики в психологии. Особенно интенсивно в последнее время стали применяться многомерные методы анализа психологических данных, которые из-за сложности расчетов до недавнего времени рассматривались только как теоретические. Взаимное проникновение математической статистики и психологии привело к развитию новых методов моделирования и объяснения различных типов психологических данных.

Однако этот процесс, по сути, как «палка о двух концах». Многомерные статистические методы (далее МСМ) предполагают четкое построение модели и жесткие требования к дизайну психологического эксперимента. Но популярность МСМ совершенно не делает их проще как в применении, так и последующей интерпретации результатов. Предлагаемая статья – своеобразный обзор современного состояния использования и принципов применения МСМ в психологических исследованиях. Описаны этапы использования методов математической статистики в психологических исследованиях в соответствии с глубиной и сложностью рассматриваемых моделей, а также типов данных с которыми они работают. Рассмотрены важные принципы, которые лежат в основе применения методов МСА, сформирована дефиниция, определяющая содержание понятия многомерная статистика (многомерный статистический анализ).

В данной статье представлена классификация по различным критериям методов математической статистики, наиболее часто применяемых в психологии. Кроме того, была предпринята попытка описать кратко будущее статистических методов в психологических исследованиях.

Ключевые слова

психологические исследования, моделирование, анализ данных, многомерные методы математической статистики

Psychology and mathematical statistics: prospects for the twenty-first century

Aleksandr V. Dyatlov¹, Irina V. Abakumova²,

¹ Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

² Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: avdyatlov@sfedu.ru

Abstract

The mass use of computers in the analysis of data from psychological research results and easy access to software with powerful computing capabilities (SPSS, Statistica, and similar) is the main feature of applying mathematical statistics methods in psychology. Multidimensional methods of analysis of psychological data, which were considered only theoretical until recently due to the complexity of calculations, have been used especially intensively in recent years. The mutual penetration of mathematical statistics and psychology has led to the development of new methods for modeling and explaining various types of psychological data. However, this process is essentially a "double-edged sword". Multidimensional statistical methods (hereinafter MSM) assume a clear construction of the model and strict requirements for the design of a psychological experiment. But the popularity of MSM does not make them easier to apply or interpret the results. This article is a kind of review of the current state of use and principles of MSM application in psychological research. The stages of using mathematical statistical methods in psychological research are described in accordance with the depth and complexity of the models under consideration, as well as the types of data they work with. The important principles that underlie the application of ISA methods are considered, and the definition that defines the content of the concept of multidimensional statistics (multidimensional statistical analysis) is formed.

This article presents a classification by various criteria of mathematical statistics methods that are most often used in psychology. In addition, an attempt was made to briefly describe the future of statistical methods in psychological research.

Keywords

psychological research, modeling, data analysis, multidimensional methods of mathematical statistics

Введение

Цель этой статьи – провести обзор многомерных методов математической статистики, которые применяются в психологических исследованиях. В историческом плане отношения между математической статистикой и психологией берут своё начало в конце XIX-го – начале XX-го века, несмотря на то, что еще в III веке до новой эры Аристотель использовал, по сути, многомерный подход к классификации объектов в соответствии с их сходством или различием.

Многомерный статистический анализ (далее по тексту МСА) имеет свою собственную теоретическую базу, которая оформилась в связке с психологией, и базируется, в своей основе, на трудах Карла Пирсона и Чарлза Спирмена относящихся к факторному анализу. Не вызывает сомнения, что появление многомерного статистического анализа основано на идеи, имеющей цель ответить на сложные психологические вопросы.

Ретроспективный обзор развития МСА показывает, что период наиболее интенсивного развития их теоретической базы, приходится на 20-е – 50-е годы прошлого века. С середины XX века и по настоящее время акцент делался и делается, прежде всего, на использование уже разработанных методов. Но наряду с этим создается и обосновывается и ряд новых моделей, в частности, для анализа и объяснения неметрических данных.

Теоретическое обоснование

Использование методов математической статистики в психологических исследованиях условно может быть разделено на три этапа в соответствии с глубиной и сложностью рассматриваемых моделей, а также типов данных, с которыми они работают.

Первый этап в использовании статистических методов в психологии связан, прежде всего, с установлением взаимосвязи между явлениями. Свойства шкал, по которым измеряются явления, определяют, будут ли это коэффициент Пирсона или будут основаны на таблице совместного распределения или χ^2 -квadrата. Попытки моделировать взаимосвязи и строить формальную причинно-следственную модель предполагает использование регрессионный анализ и модели лог-линейной регрессии.

На этот первый этап также приходится разработка моделей с латентной переменной. Современный подход к проверке гипотез, планированию эксперимента, анализу мощности и метод формального выбора модели может быть отнесен к этому этапу.

С ростом объема данных и изменения качества их измерения появляется необходимость новых методов, которые способны показать информацию, содержащуюся в этих данных. Эта потребность знаменует собой второй этап в использовании методов математической статистики. Примечательной особенностью является

ПСИХОЛОГИЯ

разработка структурных моделей, имеющих общее название LISREL, представляющих собой статистический программный пакет, используемый в моделировании структурных уравнений (SEM) для явных и скрытых (латентных) переменных. В них заложена следующая идея: во многих ситуациях целевые переменные в причинно-следственной модели не могут наблюдаться непосредственно. Для расчета целевых переменных могут быть измерены и другие переменные, связанные с изучаемым конструктом, при условии, что структурные модели связывают наблюдаемые переменные с изучаемым конструктом. Другим достижением в применении статистических методов на этом этапе является разработка подходов для анализа неметрических данных и, прежде всего, модель логистической регрессии и её обобщение – модель множественной логистической регрессии. Применение этих моделей выходит за рамки психологии и находит место и в таких областях знания как медицина, социология, биология, экономика. Также необходимо отметить и развитие на этом этапе методов анализа недостающих данных и анализа событий во времени (event history analysis). Особый интерес для психологии представляют иерархические модели, которые появились в середине восьмидесятых годов прошлого века. Эти модели наиболее полно учитывают структуру генеральной совокупности, из которой были извлечены данные для формирования выборки, а при анализе и моделировании этих данных объединяются идеи и классического частотного, и байесовского подходов.

Установление и моделирование причинно-следственных связей и отношений является одной из главных задач психологии. Математическая статистика избегает заниматься этим вопросом непосредственно, но у неё есть методы и средства для проверки формальных моделей, поступающих извне. Такие модели, прежде всего, являются результатами психологических экспериментов. Среди современных методов анализа экспериментальных данных особенно претерпели развитие методы, которые имеют объектом повторные измерения. Наряду с этим очевидным является и прогресс в развитии существующих и разработке новых методов планирования контролируемых экспериментов.

Третий этап в развитии применения методов математической статистики приобретает очертания в настоящее время. Особый интерес представляют современные методы сбора и генерации огромных массивов данных за короткое время. Классические методы не в состоянии справиться с анализом таких массивов данных. Например, всем известна проблема одновременной проверки многих гипотез, когда с ростом числа гипотез растёт и вероятность ошибки первого рода. Одним из первых достижений математической статистики на этом этапе является разработка методов, которые могут устранить эту проблему. Эти методы известны как «ожидаемая доля ложных отклонений» (false discovery rate). Ещё одной тенденцией является разработка новых подходов при анализе качественных и текстовых данных и их ввод в современные статистические

пакеты. Совершенствование некоторых традиционных методов также является актуальной задачей современного этапа. В качестве примера можно упомянуть назревшую необходимость усовершенствования в методах анализа неравномерности повторных измерений (Lindsey, 1999).

Но этот обзор нельзя назвать исчерпывающим, ибо нашей целью было только желание наметить (довольно условно) этапы в развитии применения математической статистики.

В разработке и применении методов МСА, и в первую очередь в психологии, наиболее значительно прослеживается влияние и участие представителей трех школ (Сошникова, 1999):

- американской, с основными достижениями в области факторного анализа, многомерного шкалирования, новейшими концепциями в прикладной статистике: теорией нечетких множеств, анализом отсутствующих значений, анализом неметрических данных, графическими методами анализа и представлении многомерных данных;
- английской, с основными достижениями в области факторного анализа, дискриминантного анализа, многомерного корреляционного и регрессионного анализа, многомерными статистическими методами;
- французской, с основными достижениями в области кластерного и корреспондентного анализа.

Прежде всего, мы сформулируем, чем занимается многомерная статистика. До настоящего времени, к сожалению, не сформировано строгой дефиниции, определяющей содержание понятия «многомерная статистика». Для последующих рассуждений будем использовать достаточно гибкое и непретенциозное следующее определение: под многомерным статистическим анализом (МСА) следует понимать множество формальных методов, которые имеют в основе представление эмпирической информации в многомерном геометрическом пространстве и позволяют моделировать неявные (латентные), но объективно существующие закономерности.

Из предлагаемой формулировки становится ясно, почему геометрические представления играют столь важную роль в применении МСА в психологических исследованиях.

Рассмотрим несколько важных принципов, которые лежат в основе применения методов МСА (Сошникова, 1999).

1) Эффект действительной размерности. Этот принцип предполагает, что изучению подлежит не произвольное множество атрибутов объекта, а ограниченный круг логически связанных и дополняющих друг друга признаков, которые позволяют наиболее полно описать изучаемое явление.

2) Минимальное описание объекта. Этот принцип предполагает максимально лаконичное и строго структурированное описание объекта. Часто это означает,

ПСИХОЛОГИЯ

что данные должны быть представлены в матричном виде. Это требование заложено в большинство современных статистических пакетов.

3) Использование обучающей (дополнительной) информации при построении модели данных. Этот принцип дает более точную классификацию объектов, при сравнении изучаемого явления с уже известными явлениями. Использование такой информации значительно повышает точность статистических выводов.

4) Оптимальный подход при постановке задачи МСА. Имеется в виду рациональный выбор одного или нескольких взаимодополняющих методов, которые при применении незначительных вычислительных усилий приводят к аналитическим результатам с хорошей интерпретируемостью, которые достаточно полно и надежно представляют изучаемые явления и процессы.

Очевидно, что представленные выше принципы являются условными и в какой-то мере взаимно переплетающимися. Согласно этим принципам, мы преследуем одну цель – осмысление проблемы и способа, которым эта проблема может быть описана и решена.

Начнем с классификации методов МСА. Как любая классификация, так и эта, предлагаемая нами, является условной. Прежде всего, классические методы МСА можно разделить на методы с зависимой переменной и методы без зависимой переменной (Сошникова, 1999). Эта классификация представлена в Таблице 1.

Таблица 1. Классификация классических методов МСА.

В зависимости от наличия зависимой переменной	
методы с зависимой переменной	методы с независимой переменной
– множественная регрессия – частная корреляция – дисперсионный анализ – ковариационный анализ – дискриминантный анализ	– факторный анализ – кластерный анализ – многомерное шкалирование – анализ канонических корреляций
В зависимости от количества зависимых переменных	
одна зависимая переменная	несколько зависимых переменных
– множественная регрессия – дисперсионный анализ – ковариационный анализ – дискриминантный анализ (две группы)	– многомерная множественная регрессия – многомерный дисперсионный анализ – многомерный ковариационный анализ – множественный дискриминантный анализ

Уже упоминалось, что особый интерес представляют модели с одной или несколькими неявными (латентными) переменными (Jасq, 1998). Классификация классических методов по такому признаку представлена в таблице 2.

Таблица 2. Классификация классических методов МСА по наличию латентной переменной

Методы без латентной переменной
– множественная регрессия
– частная корреляция
– дисперсионный анализ
– ковариационный анализ
– дискриминантный анализ
– анализ связанности (path analysis)
Методы с одной латентной переменной
– одномерное шкалирование
– однофакторный анализ
Методы с несколькими латентными переменными
– факторный анализ
– многомерное шкалирование
– LISREL
Методы с группами латентных переменных
– анализ канонических корреляций
– обобщенный анализ канонических корреляций

В представленных классификациях не отражен один важный момент при выборе подходящей модели данных – способ, согласно которому эти данные измеряются. Предлагаемая классификация отражает свойства соответствующей измерительной шкалы.

Рассмотрим следующие формальные модели данных при предположении, что у нас есть одна или несколько зависимых переменных: $Y = f(X)$, где Y это зависимая переменная, X – независимая переменная, а f – связывающая функция.

Варианты различных комбинаций этих трех компонентов и определяют тип модели. Например, связывающая функция f может быть линейной или нелинейной, и это приводит к соответствующей модели. С другой стороны, если вектор Y имеет только один элемент у нас будет модель с одной зависимой переменной. Размерности X определяет и размерность модели. Различные варианты отражены в таблице 3.

Таблица 3. Классификация наиболее часто используемых моделей с зависимой переменной

Связывающая функция	Переменные				
	Y (зависимая)		X (независимая)		Модель
	Размерность	Шкала	Размерность	Шкала	Модель
Линейная	1	метрическая	1	метрическая	Простая линейная регрессия
	1	метрическая	1	неметрическая	Однофакторный одномерный ДА
	1	метрическая	>1	метрическая	Множественная линейная регрессия
	1	метрическая	> 1	неметрическая	Многофакторный ДА
	1	метрическая	> 1	смешенная	Ковариационный анализ
	>1	метрическая	1	неметрическая	Однофакторный многомерный ДА
	>1	метрическая	>1	метрическая	Каноническая корреляция
	1	неметрическая	> 1	неметрическая	Лог-линейный анализ
	1	неметрическая	>1	метрическая	Дискриминантный анализ
Нелинейная	1	метрическая	>1	метрическая	Нелинейная регрессия
	1	неметрическая	>1	смешенная	Логистическая регрессия

Обсуждение результатов

Обратим внимание, что все показанные здесь классификации являются: условными и неполными. Но, несмотря на это, они полезны, потому что дают возможность исследователю оценить свойства данных, которыми он располагает и выбрать такую модель, которая позволяет описать эти данные лучшее по предварительно выбранному критерию.

Очевидно, описание указанных здесь методов МСА требует значительного внимания. Нам же целесообразно ограничиться перечислением небольшой части источников, посвященных этим методам (Гнеденко, 2012; Дятлов, 2015, Романко, 2017; Stevens, 2002).

В XIX веке при применении методов математической статистики в психологических исследованиях в основном применялся байесовский подход. В XX веке акцент стал смещаться в сторону частотного подхода. Скорее всего XXI век будет отмечен взаимным проникновением этих двух подходов. Это хорошо видно по уже нашедших применение в психологии иерархическим и МСМС (Markov Chain Monte Carl) моделям. Также будет продолжено интенсивное применение методов анализа недостающих и неполных данных в психологических исследованиях (Schafer, 1997). Особое место занимают новые методы для анализа повторных измерений. Этот тип измерения уже становятся стандартом при сборе данных в психологии.

Современная вычислительная техника обеспечивает возможность для быстроты принятия и простоты использования графических методов для представления многомерных данных в психологии, известных как perceptual mapping (PM). На основе этих методов разработаны технологии, которые приводят к нормализации размерности. Это может быть, как факторный анализ, так и кластерный анализ, многомерное шкалирование, подход дискретного выбора, корреспондентский анализ, дискриминантный анализ и другие (Дятлов, 2018; Кляцкин, 2015; Козлов 2018; Tabachnik, 2012; Симушкин, 2009; Наследов, 2016; Куликов, 2018; Neter, 2004; Johnson, 2007). Основной целью RM является выявление скрытых структур, которые могут содержаться в сложных многомерных данных. Основной подход – это так называемый биplot. Через создание соответствующей матрицы связи между объектами и их характеристиками графически могут быть представлены взаимосвязи между этими объектами, а также сгенерированы соответствующие гипотезы. Ниже показан этот подход для типичного примера о предпочтениях к автомобилям. Разные автомашины описываются через несколько важных атрибутов и после этого группе людей, как правило, выборке из изучаемой генеральной совокупности, задают соответствующие вопросы о предпочтениях каждого из этих атрибутов. Часто, как это было сделано и в данном примере, фигурируют важные характеристики респондентов. В этом примере все переменные являются категориальными (неметрическими), а используемый метод – множественный корреспондентский анализ. Биplot, выполненный при помощи статистического пакета SAS, показан на рисунке1.

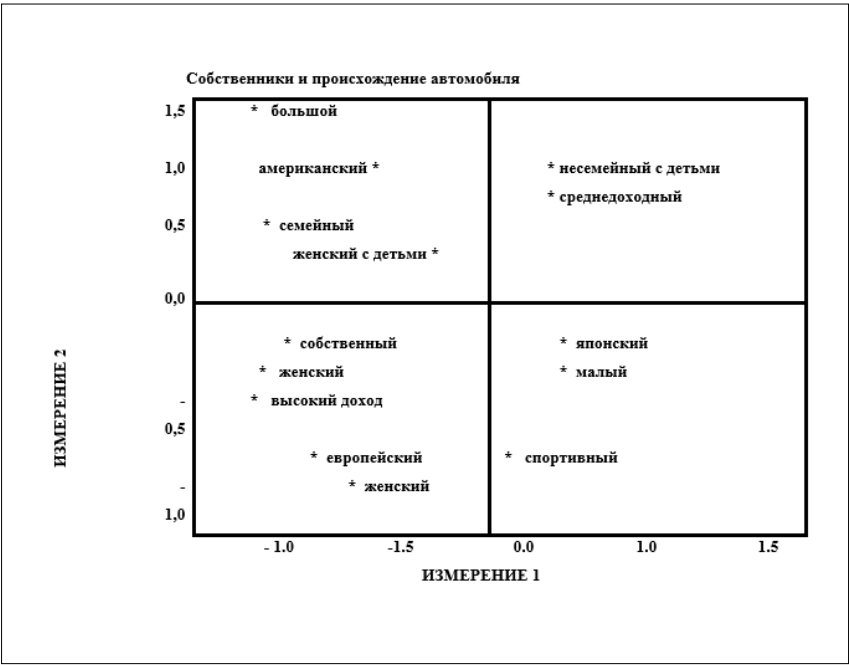


Рисунок 1. Биплот, выполненный при помощи статистического пакета SAS

Методы многомерной статистики являются неотъемлемой частью психологических исследований. Использование этих методов не является очевидным и простым, как часто используемые стандартные одномерные методы. Эффективное и актуальное применение ММА предполагает наличие предварительно известных условий:

- 1) четко сформулированная цель исследования;
- 2) четко определенная модель отношений между атрибутами (переменными);
- 3) ясность в отношении шкал, по которым измеряются переменные.

Кроме того, содержательная интерпретация результатов предполагает, по крайней мере, первичное знание математических методов.

По всей видимости, с появлением компьютеров и доступных статистических пакетов роль многомерных методов в психологических исследованиях будет расти. Наряду с этим будут возрастать и требования к подготовке психологов, которые будут намерены использовать эти методы.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Литература

Гнеденко Б. В. Математические методы в теории надежности: Основные характеристики надежности и их статистический анализ. М.: КД Либроком, 2019. 584 с.

Дятлов А. В., Гугуева Д. А. Анализ данных в социологии. Ростов-на-Дону: Издательство Южного федерального университета, 2018. 205 с.

Дятлов А. В., Сажин П. В., Анисстратенко Т. Г. Поведенческие науки: применение статистических методов. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2015. 242 с.

Кляцкин В. И. Статистический анализ когерентных явлений в стохастических динамических системах. М.: Красанд, 2015. 776 с.

Козлов А. Ю. Статистический анализ данных в MS Excel: Учебное пособие. М.: Инфра-М, 2018. 80 с.

Куликов Е. И. Прикладной статистический анализ. М.: ГЛТ, 2018. 464 с.

Наследов А. Д. IBM SPSS Statistics 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2016. 416 с.

Романко В. К. Статистический анализ данных в психологии: Учебное пособие. М.: БИНОМ. ЛЗ, 2017. 312 с.

Сошникова А. А., Томашевич В. Н., Уعبة Г., Шефер М. Многомерный статистический анализ в экономике. М.: Юнити, 1999. 598 с.

Симушкин С. В. Многомерный статистический анализ. Казань: Казанский государственный университет, 2009. 114 с.

Терещенко О. В. Многомерный статистический анализ данных в социальных науках. Минск: БГУ, 2012. 239 с.

Johnson R. A., Wichern D.W. Applied multivariate analysis (6th ed.), New Jersey: Pearson Education, 2007. 769 p.

Neter J., Wasserman W., Kutner M.H. Applied linear statistical models (2nd ed.), Homewood, Illinois: McGraw-Hill Irwin, 2004. 1424 p.

Schafer J. L. Analysis of incomplete multivariate data // Monographs on statistics and applied probability. Taylor & Francis, 1997. 430 p.

Stevens J. Applied multivariate statistics for the social sciences (4rd ed.). New Jersey: LEA, 2002. 699 p.

Tabachnik B. G., Fidel L. S. Using multivariate statistics (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon, 2012. 983 p.

Jacq J. Multivariate analysis techniques in social science research from problem to analysis. London: Sage Publications, 1998. 432 p.

References

Dyatlov, A. V., Gugueva, D. A. (2018). *Data Analysis in sociology*. Rostov-on-don: Southern Federal University Press. (in Russ.).

ПСИХОЛОГИЯ

Dyatlov, A.V., Sazhin, P. V., Anistratenko, T. G. (2015). *Behavioral Sciences: application of statistical methods*. Rostov-on-don: Foundation for science and education. (in Russ.).

Gnedenko, B. V. (2019). *Mathematical methods in the theory of reliability: the Main characteristics of reliability and their statistical analysis*. Moscow: Librokom KD. (in Russ.).

Jacq, J. (1998). *Multivariate analysis techniques in social science research from problem to analysis*. London: Sage Publications.

Johnson, R.A., Wichern, D.W. (2007). *Applied multivariate analysis (6th ed.)*. New Jersey: Pearson Education.

Klyatskin, V. I. (2015). *Statistical analysis of coherent phenomena in stochastic dynamic systems*. M.: Krasang. (in Russ.).

Kozlov, A. Yu. (2018). *Statistical data analysis in MS Excel: textbook*. Moscow: Infra-M. (in Russ.).

Kulikov, E. I. (2018). *Applied statistical analysis*. M.: GLT. (in Russ.).

Legacies, A.D. (2016). *IMB SPSS Statistics 20 and AMOS: professional statistical data analysis*. SPb.: Piter. (in Russ.).

Neter, J., Wasserman, W., Kutner, M. H. (2004). *Applied linear statistical models (2nd ed.)*. Homewood, Illinois: McGraw-Hill Irwin.

Romanko, V. K. (2017). *Statistical data analysis in psychology: textbook*. M.: BINOM. LZ. (in Russ.).

Schafer, J. L. (1997). *Analysis of incomplete multivariate data*. Taylor & Francis.

Simushkin, S. V. (2009). *Multivariate statistical analysis*. Kazan: Kazan state University. (in Russ.).

Soshnikova, L. A., Tomashevich, V. N., Uchebe G., Schaefer M. (1999). *Multivariate statistical analysis in Economics*. M.: Unity.

Stevens J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences (4rd ed.)*. New Jersey: LEA.

Tabachnik, B. G., Fidel L.S. (2012). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Telesena, O. V. (2012). *Multivariate statistical analysis in the social sciences*. Minsk: BSU. (in Russ.).

УДК 159.9

Особенности эмоционального интеллекта подростков с сенсорными нарушениями

Елена Г. Шевырева

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

E-mail: devalena12@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-7393>

Аннотация

Данная статья отражает результаты теоретического и эмпирического исследования по изучению особенности эмоционального интеллекта у подростков с нарушением слуха. Нами было опрошено 20 подростков с нарушением слуха, воспитанников школы-интерната в возрасте от 16 до 17 лет и 20 нормотипичных подростков данного возраста. В рамках теоретической составляющей была проведена работа, посвященная анализу исследования эмоционального интеллекта в современной психологии, а также представления о личности детей с нарушением слуха в психолого-педагогических исследованиях. В эмпирической части исследования производилась диагностика эмоционального интеллекта у подростков с нарушенным слухом и нормотипичных детей данной возрастной категории, а также производился статистический анализ полученных данных с целью выявления особенностей эмоционального интеллекта слабослышащих подростков. Были использованы следующие методики: изучение эмоционального интеллекта (Н. Холла); измерения эмоционального интеллекта (Д. В. Люсина); диагностики уровня эмпатии (В. В. Бойко); распознавание эмоций (А. Поздеева). В качестве основных статистических методов использовались одновыборочный критерий Колмогорова-Смирнова, непараметрический критерий U-Манна-Уитни, коэффициент корреляции Спирмана. В ходе исследования были сформулированы следующие гипотезы: 1) для эмоционального интеллекта слабослышащих школьников, в отличие от здоровых сверстников, будет характерно: более низкий уровень эмпатии, высокий уровень самомотивации, высокое умение распознавать эмоции других людей; 2) умение подростков распознавать эмоции способствует развитию самоконтроля; низкий уровень эмпатии слабослышащих подростков затрудняет формирование межличностного эмоционального интеллекта. Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования в работе психологов коррекционных школ, для развития эмоционального интеллекта и гармоничной личности подростков с нарушенным слухом. В работе представлен новый взгляд на проблему психолого-педагогического сопровождения подростков с дефицитарным типом дизонтогенеза.

Ключевые слова

эмоциональный интеллект, нарушение слуха, подростки, сенсорные нарушения, эмпатия

Features of emotional intelligence of teenagers with sensor disorders

Elena G. Shevyreva

Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: devalena12@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7385-7393>

Annotation

This article reflects the results of a theoretical and empirical study of the characteristics of emotional intelligence in adolescents with hearing impairment. We interviewed 20 teenagers with hearing impairment, pupils of a boarding school aged 16 to 17 years and 20 normotypic teenagers of this age. In the framework of the theoretical component, work was carried out on the analysis of the study of emotional intelligence in modern psychology, as well as ideas about the personality of children with hearing impairment in psychological and pedagogical research. In the empirical part of the study, the diagnosis of emotional intelligence in adolescents with hearing impairment and normotypic children of this age category was performed, as well as a statistical analysis of the data obtained in order to identify the characteristics of the emotional intelligence of hearing impaired adolescents. The following methods were used: the study of emotional intelligence (N. Hall); measurements of emotional intelligence (D. V. Lyusina); diagnostics of the level of empathy (V. V. Boyko); recognition of emotions (A. Pozdeeva). As the main statistical methods, the one-sample Kolmogorov-Smirnov test, the nonparametric U-Mann-Whitney test, and Spearman's correlation coefficient were used. In the course of the study, the following hypotheses were formulated: 1) for the emotional intelligence of hard-of-hearing students, unlike healthy peers, it will be typical: a lower level of empathy, a high level of self-motivation, a high ability to recognize the emotions of other people; 2) the ability of adolescents to recognize emotions contributes to the development of self-control; the low level of empathy of hearing impaired adolescents makes it difficult to form interpersonal emotional intelligence. The practical significance lies in the possibility of using the results of research in the work of psychologists at correctional schools to develop the emotional intelligence and harmonious personality of adolescents with impaired hearing. The paper presents a new look at the problem of psychological and pedagogical support for adolescents with a deficient type of dysontogenesis.

Keywords

emotional intelligence, hearing impairment, adolescents, sensory impairment, empathy

Введение

Одной из наиболее важных проблем психологии на сегодня становится проблема эмоционального развития и адаптации личности. Умение человека адаптироваться в социуме является неперенным условием его полноценной жизни. Развитие эмоционального интеллекта каждого человека позволит успешно адаптироваться в жизни и развиваться.

Изучением понятия эмоционального интеллекта за рубежом занимаются большой коллектив исследователей (Mayer, Salovey, Caruso, 2000; Mayer, Salovey, 2005; Goleman, 1995; Bar-On, 2001; Anwer, 2017; Гилфорд, 1965). В России эмоциональный интеллект исследуют Савенкова А. И., Александрова Е. А., Кузнецова К. С., Д. В. Люсин, Юркевич В. С. (Александрова, Кузнецова, 2018; Савенкова 2006, 2018; Юркевич, 2005; Люсин, 2004).

Особый интерес приобретает исследования подросткового возраста, под которым переплетаются противоречивые тенденции эмоционального развития. Исследованием эмоционального интеллекта подростков занимаются Е. Н. Грекова, Г. А. Курманова, Е. С. Иванова, Ю. В. Давыдова и другие (Грекова, Курманова, Иванова, 2017; Давыдова, 2011).

Особое внимание следует обратить на специфику развития эмоционального интеллекта подростков с нарушением слуха. В исследованиях отечественных и зарубежных авторов (Х. Вайсбах, К. Мидоу, Г. Орм, М. М. Нудельман, А. А. Кульбицкая, В. Ф. Матвеев, О. В. Белоконов, Д. В. Ушаков, В. Г. Петрова) изучалась специфика развития эмоционально-волевой сферы глухих и слабослышащих детей, в основе которой лежит дефицит эмоционального и речевого взаимодействия, что в дальнейшем влечёт за собой трудности социальной адаптации данной категории детей.

Проанализировав работы Т. М. Грабенко, В. Петшака, Т. Г. Богдановой и других авторов, можно сделать вывод о том, что у детей с нарушением слуха наблюдается вторичный дефект в виде дефектов речи и отставания её формирования (Петшака, 1991; Богдановой, Грабенко, 1999). Третичным дефектом будет выступать нарушение психического развития.

Глухие и слабослышащие дети испытывают трудности к приспособлению к окружающему миру. В подростковом возрасте наблюдаются выраженные изменения во всех областях психической деятельности, что в свою очередь требует разработки и проведения психолого-педагогического сопровождения, целенаправленного развития и коррекции.

Методологической базой, лежащей в основе нашего исследования, стали

ПСИХОЛОГИЯ

положения о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей, поскольку психологическое развитие лиц с нарушенным слухом опирается на общепсихологические законы психического развития, определяется как качественно своеобразное развитие, проходящее в осложнённых условиях (Р. М. Боскис, Семаго Н. Я. А. С. Выготский, М. С. Певзнер, В. И. Лубовский, Л. И. Божович, В. В. Лебединский); научные исследования личности детей с нарушением слуха (И. М. Соловьев, З. С. Алиева, О. Ю. Пискун, Э. В. Миронова, Е. Г. Речицкая); исследования эмоционального интеллекта подростков (Е. С. Иванова, Е. В. Сологуб, Г. А. Курманова, Ю. В. Давыдова, Э. А. Вийтар).

Методы

Актуальность проблемы и ее недостаточная разработанность в рамках практической психологии предопределили тему, объект, предмет, цель и задачи данного исследования.

Цель исследования: изучить эмоциональный интеллект подростков с сенсорными нарушениями (слабослышащие).

Эмпирическим объектом исследования выступили дети подросткового возраста с нарушением слуха.

Предметом – особенности эмоционального интеллекта детей подросткового возраста с нарушением слуха.

В результате изучения научных публикаций, посвященных проблеме эмоционального интеллекта подростков с сенсорными нарушениями, были сформулированы следующие гипотезы исследования:

1. Для эмоционального интеллекта слабослышащих школьников, в отличие от здоровых сверстников, будет характерно: более низкий уровень эмпатии, высокий уровень самомотивации, высокое умение распознавать эмоции других людей.

2. В структуре эмоционального интеллекта слабослышащих подростков имеются положительные и отрицательные корреляционные связи: предполагается, что умение подростков распознавать эмоции способствует развитию самоконтроля; предполагается, что низкий уровень эмпатии слабослышащих подростков затрудняет формирование межличностного эмоционального интеллекта.

Наше исследование проходило на базе школы-интерната № 48 II вида для слабослышащих детей г. Ростова-на-Дону. В исследовании приняли участие 20 детей с нарушением слуха, воспитанников школы-интерната в возрасте 16–17 лет. Для школьников экспериментальной группы был подготовлен словарь, характеризующий понятия, которые вызывали затруднения. В качестве контрольной группы выступали 20 старшеклассников (16–17 лет) с нормальным развитием слуха: учащиеся МОУ СОШ № 47 г. Ростова-на-Дону.

В рамках психометрического подхода к изучению проблемы эмоционального интеллекта у слабослышащих подростков были применены следующие методики:

- 1) методика Н. Холла на эмоциональный интеллект,
- 2) измерения эмоционального интеллекта Д. В. Люсина,
- 3) диагностики уровня эмпатии В. В. Бойко,
- 4) тест на эмоциональный интеллект (распознавание эмоций) А. Поздеева.

Правила проведения диагностических методик для подростков с нарушенным слухом:

- 1) обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий;
- 2) уточнять понимание респондентами инструкций, сути выполнения задания, понятий входящих в опросники;
- 3) обеспечивать визуальное подкрепление предложенных заданий;
- 4) чередовать различные виды деятельности;
- 5) индивидуальный подход.

Полученные в результате тестирования данные проверялись на соответствие нормальному закону распределения по одновыборочному критерию Колмогорова-Смирнова, непараметрическому критерию U-Манна-Уитни, коэффициенту корреляции Спирмана.

В ходе тестирования школьники контрольной группы уточняли вопросы методик, чтобы как можно точнее оценить свою степень согласия с предложенными утверждениями. Для школьников экспериментальной группы был подготовлен словарь, характеризующий понятия, которые вызывали затруднения.

Результаты

Слабослышащие подростки и подростки с нормальным развитием слуха успешно справились с методикой, направленной на распознавание эмоций: радости, гнева, страха, презрения, удивления, печали. Можно сделать вывод, что умение подростков с нарушенным слухом распознавать эмоции развито вместе со способностью общаться невербально, с помощью жестов.

В результате анализа данных, полученных по методике Н. Холла 14 подростков с нормальным развитием слуха, имеют высокий уровень эмоционального интеллекта, 5 средний и 2 низкий. Большинство подростков обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта, об этом символизируют высокие показатели по отдельным шкалам: эмоциональной осведомленности, распознаванию эмоций, самомотивации, эмпатии и самоконтролю. Можно предположить, что в подростковом возрасте среди школьников очень важно быть успешным, принятым в коллективе, востребованным в общении, поэтому подростки стремятся быть осведомленными в психологии общения, стремятся к саморазвитию.

У подростков с нарушенным слухом уровни эмоционального интеллекта, следующие: 14 – средний, 3 – высокий, 2 испытуемых с низким. Можно предположить, что высокий показатель ЭИ трех испытуемых, связан с уровнем развития остаточного слуха, стремлением подростков к саморазвитию и хорошо

ПСИХОЛОГИЯ

развитыми интеллектуальными способностями. Об испытуемых со средним уровнем эмоционального интеллекта, можно утверждать, что эти дети развиваются медленнее, но также стремятся к саморазвитию.

В результате анализа данных полученных с помощью методики В. В. Бойко, у подростков с нормальным развитием слуха в структуре эмпатии хорошо развиты каналы идентификации (то есть умение поставить себя на место другого) а также рациональный и эмоциональный каналы. Таким образом, уровень эмпатии находится на среднем уровне. Этот показатель может свидетельствовать, о том, что подросткам с нормальным слухом также необходимы уроки просвещения, тренинги, направленные на развитие нравственных чувств, эмпатических способностей, толерантности.

Уровень эмпатических способностей подростков с нарушением слуха был зафиксирован на заниженном уровне. Канал идентификации не выражен, о чем свидетельствует отсутствие баллов по данной шкале. У детей более выражены интуитивный и эмоциональный каналы. Можно утверждать, что для подростков необходима работа по просвещению о понятии эмпатии, коррекционно-развивающая работа, направленная на развитие эмпатических способностей.

Анализ полученных данных по методике Эмин показал, что общий уровень эмоционального интеллекта 14 испытуемых с нормальным развитием слуха высокий. У 4 подростков средний ЭИ, и у 2 испытуемых низкий. Межличностный эмоциональный интеллект у всех испытуемых выражен более, чем внутриличностный. Это может быть связано с тем, что потребность в общении, признании, у подростков очень актуальна, поэтому все свои усилия подростки направляют на развитие связей, контактов между друг другом и окружающими. У подростков более выражено стремление к управлению чужими эмоциями. Низкий уровень ЭИ возможно связан с гормональными изменениями, происходящими в организме подростков, затрагивающими формирующуюся личность.

Результаты по методике «Измерение эмоционального интеллекта» (Д. В. Люсина) слабослышащих подростков следующие: 13 испытуемых со средним уровнем, 3 с высоким и 2 низким уровнем эмоционального интеллекта. Данные подтверждают полученные результаты по методике Н. Холла, что большинство подростков обладают средним уровнем эмоционального интеллекта. У слабослышащих школьников также более выражен межличностный эмоциональный интеллект по сравнению с внутриличностным. Это можно объяснить тем, что межличностное общение, понимание других, в данном возрасте является значимым для подростков.

В результате анализа полученных данных у большинства подростков с нормальным развитием слуха был выявлен высокий уровень эмоционального интеллекта ($x_{cp} = 0,89$) (рис. 1).

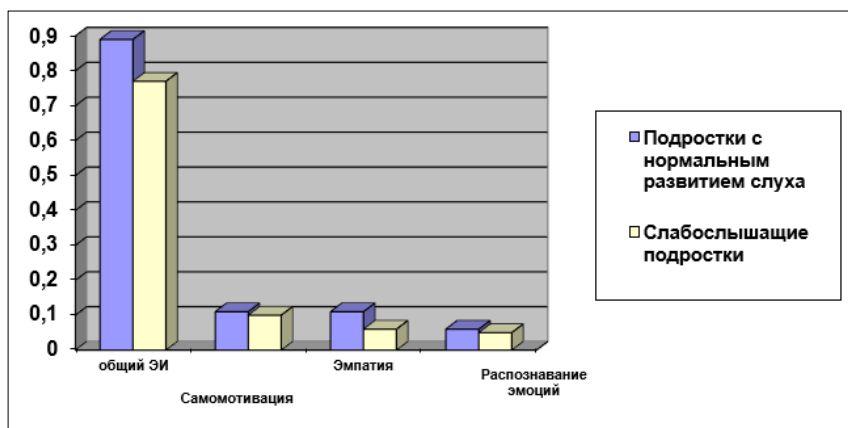


Рисунок 1. Результаты исследования эмоционального интеллекта у подростков

В структуре эмоционального интеллекта подростков с нормальным развитием слуха обнаружена двухсторонняя положительная корреляционная связь между эмоциональной осведомленностью и управлением своими эмоциями ($Cr_{xy} = 0,621$; $p = 0,003$). Следовательно, при возрастании эмоциональной осведомленности подростков, возрастает возможность управлять эмоциями.

Также была обнаружена двухсторонняя положительная корреляционная связь между эмоциональной осведомленностью и распознаванием эмоций ($Cr_{xy} = 0,608$; $p = 0,004$). При возрастании уровня эмоциональной осведомленности увеличивается способность распознавать эмоции.

Обнаружена положительная двухсторонняя взаимосвязь между распознаванием эмоций и эмпатией ($Cr_{xy} = 0,565$; $p = 0,009$). Эмпатия у подростков с нормальным развитием слуха развита лучше, поэтому общий уровень эмоционального интеллекта высокий. Преобладание эмпатических способностей у слышащих подростков в структуре ЭИ, можно объяснить полноценностью их речевого общения с окружающими, понимание читаемых произведений литературы, высоким уровнем интеллектуального развития, возможностью беспрепятственно расширять свой кругозор.

У слышащих подростков распознавание эмоций и самомотивация положительно взаимосвязаны ($Cr_{xy} = 0,608$; $p = 0,004$). Умение распознавать эмоциональное состояние увеличивает самомотивацию. Самомотивация способствует стремлению подростков к управлению своими эмоциями ($Cr_{xy} = 0,621$; $p = 0,003$).

В результате анализа проведенного исследования у слабослышащих подростков общий уровень эмоционального интеллекта ниже ($x_{cp} = 0,77$), чем у подростков с нормальным развитием слуха ($x_{cp} = 0,89$) (табл. 1).

ПСИХОЛОГИЯ

Таблица 1 Среднее значение показателя эмоционального интеллекта.

	группа		Статистика	Стандартная Ошибка
Общий показатель эмоционального интеллекта	Слабо- слышащие подростки	Среднее значение	77,9000	3,31178
		Стандартная отклонения	14,81074	
	Подростки с нормальным развитием слуха	Среднее значение	89,0000	3,03228
		Стандартная отклонения	13,56078	

Обсуждение результатов

Изучение эмоционального интеллекта (в дальнейшем ЭИ) как самостоятельного психологического феномена берёт своё начало с 1990 года, когда Дж. Майеру и П. Сэлови опубликовали работу, посвященную исследованию ЭИ (Майеру, Сэлови, 2000). Согласно своим научным разработкам Дж. Майер, определил эмоциональный интеллект как умственные способности, целью которых выступает помощь субъекту в восприятии своих собственных чувств и чувств других людей (Майеру, Сэлови, 2005). Согласно концепции Н. Майера, П. Сэлови, ЭИ состоит из ряда способностей: распознавание собственных эмоций, владение эмоциями, понимание эмоций других людей, самомотивацию.

В дальнейшем Д. Голдмен, опираясь на работы П. Сэлови и Дж. Мэйера, создал свою структуру эмоционального интеллекта, включающего 5 составляющих:

1. Идентификация и называние эмоциональных состояний, понимание взаимосвязей между эмоциями, мышлением и действием.
2. Управление эмоциональным состоянием – контроль эмоций и замена нежелательных эмоциональных состояний адекватными.
3. Способность входить в эмоциональные состояния, способствующие достижению успеха (Goleman,1995).

Ю. В. Давыдова исследовала сущностные признаки, структуру и особенности эмоционального интеллекта в подростковом возрасте и пришла к выводу о том, что ЭИ в подростковом возрасте является устойчивой гетерогенной категорией, функциями которой являются обеспечение успешности деятельности, оптимизация и гармонизация процессов внутриличностного и межличностного взаимодействия (Давыдова 2011). Автор отмечает, что развитие эмоционального интеллекта и его сущностных признаков носит количественный характер: к старшему подростковому возрасту большее число детей демонстрируют высокую способность распознавать эмоции других людей и проявлять эмпатию.

В. М. Краснов и М. Н. Григорьева при изучении эмоционального интеллекта школьников пришли к выводу, что имеется зависимость эмоционального интеллекта от возраста и пола учащихся: у девочек более развита способность понимания эмоций других людей и управлению ими, у мальчиков – выражено понимание своих эмоций и управление своими эмоциями (Краснов, Григорьева 2015).

Согласно исследованию, проведённым И. Н. Андреевой, ЭИ выступает главным фактором адаптации подростка в социуме (Андреева, 2017). Свои выводы она подтверждает результатами эмпирического исследования, проведённого О. И Власовой, согласно которым «эмоционально одаренные» подростки легко уживаются в коллективе, часто приобретают статус лидера, хорошо адаптируются к новым условиям, способствуют улучшению социально-психологического климата общности.

Е. С. Иванова и Клепалова Ю. И. проводили исследования естественной динамики эмоционального интеллекта среди старших школьников (Иванова, Клепалова, 2017). Авторами было зафиксировано понижение уровня алекситимии (неспособности вербализовать эмоции), при переходе учащихся из 10 в 11 класс. По результатам первичной диагностики, Е. С. Ивановой и Ю. И. Клепаловой было установлено, что показатели эмоционального интеллекта выше у юношей, чем у девушек, однако последние демонстрируют более высокие базовые (операциональные) компоненты эмоционального интеллекта – способность опознавать лицевую экспрессию и вербализировать свои переживания.

Е. С. Иванова изучала особенности коммуникации подростков с нарушенным слухом. Исследование показало, что подростки в 15 лет имеют потребность в общении, что, по мнению Л. А. Ивановой, обусловлено высоким уровнем притязания, характерным для данной возрастной категории (Иванова 2015). Около 95 % подростков поддерживают теплое эмоциональное общение с близкими им людьми, что возможно связано с ограничением круга общения в силу своего дефекта и имеют затруднения при налаживании новых контактов. Стремление к собственным достижениям наблюдалось у 60 % опрошенных ребят (Иванова 2015).

Изучению качества жизни слабослышащих подростков было посвящены работы Е. Е. Ротовой, Н. Д. Раздобарова, Б. М. Когана. Авторами были выявлены особенности восприятия различных аспектов жизни подростками в зависимости от их состояния здоровья и пола (Ротова, Раздобаров, Коган 2013). Данные обследования показали, что для данной категории респондентов характерно отрицательное восприятием своего физического и социального функционирования. Слабослышащие подростки испытывают большие ограничения в выполнении физических нагрузок и общения с людьми, связанных с состоянием здоровья.

ПСИХОЛОГИЯ

А. Д. Махмутовой установлено, что подростки сталкиваются с трудностями установления контакта со слышащими сверстниками и поддержании общения из-за сложностей в коммуникационном обмене, стеснение от слухового аппарата (Махмутова, 2011). Девушки в большей степени чувствуют, что их физическое состояние ограничивает выполнение физической нагрузки, а эмоциональное состояние негативно влияет на учебу и выполнение повседневных дел.

У слабослышащих подростков в структуре эмоционального интеллекта обнаружены положительные корреляционные связи. Уровень самомотивации в структуре эмоционального интеллекта и общий уровень эмоционального интеллекта положительно взаимосвязаны ($r_{xy} = 0,649$; $p = 0,002$). При возрастании мотивации для самого себя, по мнению П. Сейлови, то есть способности привести себя в состояние «вдохновения» обеспечивает достижение выдающегося качества любых действий. Люди, владеющие этим искусством, как правило, оказываются более продуктивными и успешными во всем, за что бы они ни взялись. Следовательно, подростки, развивая в себе самомотивацию, повышают уровень эмоционального интеллекта.

Слабослышащие подростки вдохновляют себя на развитие своих природных задатков, способностей, для того чтобы в будущем освоить нужную профессию. Самомотивация многих подростков способствует успешному обучению в коррекционной школе, поступлению в вуз, занятию спортом и другими видами деятельности.

В результате нашего исследования обнаружена взаимосвязь между показателем распознавания эмоций и самомотивацией в структуре эмоционального интеллекта ($r_{xy} = 0,617$; $p = 0,004$). У подростков с нарушением слуха развита на высоком уровне способность распознавать эмоции также развита и самомотивация. Можно предположить, что умение распознавать эмоции у слабослышащих подростков связано с умением общаться невербально, со стремлением понять партнера по общению, оценить его отношение к себе.

Распознавание эмоций и управление своим эмоциональным состоянием ($r_{xy} = 0,517$; $p = 0,002$) положительно взаимосвязаны. Умение сдерживать негативные эмоции позволяет слабослышащим подросткам устанавливать взаимоотношения, что очень важно в данном возрасте.

Уровень эмпатии у всех подростков с нарушением слуха, принимавших участие в обследовании, ниже среднего. Прослеживается отрицательная взаимосвязь между уровнем эмпатии и межличностным эмоциональным интеллектом ($r_{xy} = -0,49$; $p = 0,028$). Так как межличностный ЭИ предполагает понимание чужих эмоций, способность управлять чужими эмоциями, то от этих умений будет зависеть умение сопереживать. По мнению, В. В. Бойко, необходимо развивать установки, способствующие эмпатии, и тогда различные каналы эмпатии будут действовать активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Заключение

Эмоциональный интеллект подростков с нарушением слуха действительно имеет собственную специфику и отличается от подростков с нормальным развитием слуха, что подтверждает первую гипотезу.

Как показало исследование, у подростков с нарушением слуха структуре ЭИ выражено умение распознавать эмоции других людей.

Эмпатия находится у них на низком уровне. Умение сопереживать другому, у слабослышащих подростков формируется при помощи рационального и эмоционального каналов. Эмоциональный канал эмпатии – эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством «вхождения» в энергетическое поле другого. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно взаимодействовать возможно только в том случае, если произошла энергетическая подстройка к тому, кому адресована эмпатия.

У подростков с нарушением слуха не сформированы установки, способствующие эмпатии и канал идентификации, то есть умение поставить себя на место другого, при этом у них развита на высоком уровне способность распознавать эмоции, также развита и самомотивация. Можно предполагать, что умение распознавать эмоции у слабослышащих подростков связано с умением общаться невербально, со стремлением понять партнера по общению, оценить его отношение к себе. Самомотивация подростков способствует успешному обучению в коррекционной школе, поступлению в Вуз, занятию спортом и другими видами деятельности.

В структуре эмоционального интеллекта слабослышащих подростков имеются положительные и отрицательные корреляционные связи.

Уровень самомотивации в структуре эмоционального интеллекта и общий уровень эмоционального интеллекта положительно взаимосвязаны. Способность привести себя в состояние «вдохновения» помогает подростку с нарушенным слухом достигать определенных целей. Следовательно, если школьники развивают в себе самомотивацию, то повышается общий уровень эмоционального интеллекта.

Распознавание эмоций и управление своим эмоциональным состоянием положительно взаимосвязаны. Умение сдерживать негативные эмоции позволяет слабослышащим подросткам устанавливать взаимоотношения с окружающими.

Отрицательная взаимосвязь прослеживается между уровнем эмпатии и способностью управлять своими эмоциями. Отсутствие сопереживания к Другому снижает самоконтроль детей.

Итак, наличие корреляционных связей в структуре эмоционального интеллекта слабослышащих подростков подтверждает вторую гипотезу.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

ПСИХОЛОГИЯ

Литература

- Александрова Е. А., Кузнецова К. С. Как формировать эмоциональный интеллект школьника. М.: «Директор школы». 2018. 160 с.
- Андреева И. Н. Структура и типология эмоционального интеллекта. М.: Белорусский государственный университет. 2017. 283 с.
- Гилфорд Дж. Структура интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс. 1965. С. 433–456.
- Давыдова Ю. В. Эмоциональный интеллект: существенные признаки, структура и особенности проявления в подростковом возрасте: дисс. ...канд. псих. наук. М., Российский университет дружбы народов. 2011. 189 с.
- Иванова Е. С., Клепалова Ю. И. Особенности развития эмоционального интеллекта студентов // Наука в современном мире: сб. материалов Международной научно-практической конференции. Москва: Перо, 2017. С. 180–186.
- Краснов М. В., Григорьева М. Н. Эмоциональный интеллект городских школьников и его зависимость от возраста и пола // Наука: фундаментальные и прикладные труды материалов международной научной конференции. Киров: Международный центр научно-исследовательских проектов, 2015. С. 80–89.
- Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 29–39.
- Махмутова А. Д. Исследование особенностей социального функционирования школьников с недостатками слуха // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2011. № 4. С. 133–138.
- Петшак В. Понимание глухими детьми причинной обусловленности эмоциональных состояний // Исследования личности детей с нарушениями слуха. М.: НИИ ОПП, 1991. С. 32–50.
- Ротова Е. Е., Раздобаров Н. Д., Коган Б. М. Качество жизни подростков с нарушением слуха // Специальное образование. 2013. № 1. С. 89–95.
- Савенков А. И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребёнка как фактор формирования учебной успешности. М.: Перо, 2017. 128 с.
- Савенков А. И. Структура социального интеллекта // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7, № 2. С. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
- Юркевич В. С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. 2005. № 3 (4). С. 4–10. doi: <https://doi.org/10.17759/bppe>
- Anver M. The moderation role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence in young adults // Pakistan Psychological journal. 2017. Vol. 48. Issue 2. P. 3–20.
- Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization // Emotional intelligence in everyday life: scientific research. New York: Psychology Press, 2001. P. 82–97.

Goleman D. Emotional intelligence: why weight may matter more than IQ? New York: Bantam Books, 1995. 384 p.

Mayer J., Salovey P., Caruso D. A competing model of emotional intelligence // The Manual book of human intelligence. NY: Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

Mayer J. D., Salovey P. Emotional Intelligence. N.Y., 2005. 380 p.

References

Aleksandrova, E. A., Kuznetsova, K. S. (2018). *Kak formirovat' ehmtsional'nyi intellekt shkol'nika*. M.: «Direktor shkoly». (In Russ).

Andreeva, I. N. (2017). *Struktura i tipologiya ehmtsional'nogo intellekta*. Minsk: Belorusskii gosudarstvennyi universitet. (In Russ).

Anwer, M. (2017). The moderation role of social intelligence in explaining attachment style and emotional intelligence in young adults. *Pakistan Psychological journal*, 48(2), 3–20.

Bar-On, R. (2001). Emotional intelligence and self-actualization. In *Emotional intelligence in everyday life: scientific research*. New York: Psychology Press, 82–97.

Davydova, Yu. V. (2011). *Ehmtsional'nyi intellekt: sushchestvennye priznaki, struktura i osobennosti proyavleniya v podrostkovom vozraste* (Doctoral dissertation). Moscow. (In Russ.).

Gilford, Dzh. (1965). *Struktura intellekta*. In *Psikhologiya myshleniya*. Moscow: Progress. (In Russ).

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why weight may matter more than IQ?* New York: Bantam Books.

Ivanova, E. S., Klepalova, Yu. I. (2017). Osobennosti razvitiya ehmtsional'nogo intellekta studentov. *Nauka v sovremennom mire: sb. materialov Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Tsentr nauchnoi mysli*. (pp. 180–186). Moscow: Pero. (In Russ.).

Krasnov, M. V., Grigoriev, M. N. (2015). Ehmtsional'nyi intellekt gorodskikh Shkolnik i ego zavisimost' ot vozrasta i pola. *Nauka: fundamental'nye i prikladnye trudy materialov mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. (pp. 80–89). Kirov: Mezhdunarodnyi tsentr nauchno-issledovatel'skikh proektov. (In Russ.).

Lyusin, D. V. (2004). Sovremennye predstavleniya ob ehmtsional'nom intellekte. In *Sotsial'nyi intellekt. Teoriya, izmerenie, issledovaniya*. Moscow: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).

Makhmutova, A. D. (2011). Issledovanie osobennostei sotsial'nogo funktsionirovaniya shkol'nikov s nedostatkami slukha. *Vestnik MGOU. Seriya: Pedagogika = Bulletin of MGOU. Series: Pedagogy*, 4, 133–138. (In Russ.).

Mayer, J., Salovey, P. (2005). *Emotional Intelligence*. N.Y.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. (2000). A competing model of emotional intelligence. In: *The Manual book of human intelligence*. NY: Cambridge University Press.

ПСИХОЛОГИЯ

Petshak, V. (1991). Ponimanie glukhimi det'mi prichinnoi obuslovlennosti ehmtsional'nykh sostoyanii. In *Issledovaniya lichnosti detei s narusheniyami slukha* (pp. 32–50). Moscow: NII OPP. (In Russ.)

Rotova, E. E., Razdobarov, N. D., Kogan, B. M. (2013). Kachestvo zhizni podrostkov s narusheniem slukha. *Spetsial'noe obrazovanie = Special education*, 1, 89–95. (In Russ.).

Savenkov, A. I. (2017). *Razvitie ehmtsional'nogo intellekta i sotsial'noi kompetentosti rebenka kak faktor formirovaniya uchebnoi uspekhnosti*. Moscow: Pero. (In Russ.).

Savenkov, A. I. (2018). Struktura sotsial'nogo intellekta. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Modern foreign psychology*, 7(2), 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201 (In Russ.)

Yurkevich, V. S. (2005). Problema ehmtsional'nogo intellekta. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of the practical psychology of education*. 3(4), 4–10. doi: <https://doi.org/10.17759/bppe> (In Russ.)

УДК 37.013.43

Музейная педагогика как средство преодоления ценностно-смысловых барьеров в обучении

Светлана П. Безолюк

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

E-mail: sveta-ya7@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4676-0676>

Аннотация

В данной статье автор рассматривает «музейную педагогику» с позиции смыслообразования. «Музейно-педагогическая технология», инновационная в образовании, рассматривается как средство преодоления ценностно-смысловых барьеров в обучении. Автор утверждает, что попадая в «музейную культуру», обучающийся отвечает для себя на множество вопросов, выводя познаваемое на уровень личностного смысла. Новизна исследования заключается в рассмотрении «музейной педагогики» как средства преодоления препятствий личностных смыслов обучающихся. В разделе «Методы» автором определены личностные ценности, как отражение в сознании субъекта системы значимых для него смыслов, а также приведена трактовка понятия «смысловые барьеры», как «критические точки», которые препятствуют деятельности, а именно обучению. Приведена авторская таблица соотношения смысловых барьеров с личностно-смысловыми установками взаимодействующих субъектов образовательного процесса в процессе применения музейно-педагогической технологии, а так же выводы автора, относительно «музейно-педагогического воздействия». Автором проведено эмпирическое исследование воздействия «музейной технологии» на формирование личностных смыслов обучающихся. В разделе «Результаты» автор приводит полученные результаты исследования применения музейно-педагогической технологии с позиции преодоления препятствий познавательной активности обучающихся общеобразовательных учреждений с позиции диалогового взаимодействия ученика и учителя. В разделе «Обсуждение результатов» автор прослеживает становление «музейной педагогики» и приводит различные трактовки понятия в работах зарубежных и отечественных авторов. В заключении автором раскрывается роль «музейной педагогики», в основе которой лежит диалоговое взаимодействие, как наиболее используемой в настоящее время технологии для преодоления препятствий, возникающих при взаимодействии участников образовательного процесса.

Ключевые слова

музей, музейная педагогика, смысловые барьеры, музейно-педагогическая технология, ценностно-смысловые барьеры

Museum pedagogy as a tool for overcoming the value- meaning barriers in learning

Svetlana P. Bezolyuk

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: sveta-ya7@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4676-0676>

Abstract

In this article, the author considers "museum pedagogy" from the point of view of meaning formation. "Museum-pedagogical technology", innovative in education, is considered as a means of overcoming value-meaning barriers in learning. The author claims that getting into the "museum culture", the student answers a lot of questions for himself, bringing the known to the level of personal meaning. The novelty of the study lies in the consideration of museum pedagogy as a tool suitable for overcoming the obstacles of personal meanings of students. In the section "Methods", the author defines personal values as a reflection in the subject's mind of a system of significant meanings, and also provides an interpretation of the concept of meaning barriers as "critical points" that hinder activities, namely learning. The author presents a table of the correlation of meaning barriers with personal and meaning attitudes of interacting subjects of the educational process in the process of applying Museum-pedagogical technology, as well as the author's conclusions regarding the "museum-pedagogical impact". The author conducted an empirical study of the impact of "museum technology" on the formation of personal meanings of students. In the "Results" section the author gives the results of application of pedagogical technology with position of overcoming the obstacles of cognitive activity of students of educational institutions from a position of dialogical interaction between teacher and student. In the section "discussion of results", the author traces the formation of "museum pedagogy" and gives various interpretations of the concept in the works of foreign and domestic authors. In conclusion, the author reveals the role of "museum pedagogy", which is based on dialogue interaction, as the most currently used technology for overcoming obstacles that arise during the interaction of participants in the educational process.

Keywords

museum, museum pedagogy, meaning barriers, museum-pedagogical technology, value-meaning barriers

Введение

В условиях развития современного общества, новых тенденций в образовании необходимо вывести учебный процесс на уровень, инициирующий смыслообразование учащихся, максимально приблизив знания к реальной жизни, к принятию решений в сложных ситуациях выбора. Рассматривая смысловые барьеры, возникающие при взаимодействии участников образовательного процесса как несовпадение смыслов, которые с одной стороны, обеспечивают целостность системы обучения, а с другой являются препятствиями для познавательной деятельности, музейно-педагогическая технология способствует раскрытию внутренних смыслов обучающихся.

Современная педагогика ставит перед собой множество задач, одной из которых является определение путей выявления наиболее эффективных методов и технологий, которые способствуют повышению мотивации обучающихся, росту их познавательной активности, а также стимулированию их потенциальных возможностей.

Обучение – это совместная деятельность ученика и учителя (Абакумова, 2003). Функционируя в педагогических условиях, обучение является двуединым процессом смыслового взаимодействия между учеником и учителем. В процессе этого взаимодействия между учеником и учителем неизбежно появляются различные значения смыслового принятия, смысловой диссонанс. Возникая между системами ценностей обучающегося и учителя, он приводит к противоречию, когда ученик не может должным образом усвоить учебный материал, а учитель не может донести до ученика определенный объем знаний согласно тем требованиям, которые предъявляет современный стандарт. Эти затруднения в учебном процессе в психолого-педагогической практике называют «смысловые барьеры» (Бакулин, 2009, с. 1).

Понимание «барьеров» в традиционном контексте воспринимаются обычно как препятствия, помехи, но необходимые для становления личности «спутники жизни» (Осипова, Зеленов, 2015, с. 2). В контексте системно-деятельного подхода смысловые барьеры рассматриваются как «критические точки», препятствующие дальнейшему движению. В последних исследованиях отечественной науки ценностно-смысловые барьеры рассматриваются как «личностные препятствия инициации мыслительного действия, которые связаны с отчуждением ценностно-смысловых центральных субъекта познавательной, деятельности от постигаемого содержания, с нарушением процесса «раскристаллизации» смысла и невозможностью вывести познаваемое на уровень личностного смысла» (Абакумова, 2011, с. 249).

Барьеры возникают по разным причинам: из-за боязни неудач, неприятия форм выражения требований учителя, а порой и неприятия личности самого учителя. Проблема преодоления смысловых барьеров в обучении достаточно

ПЕДАГОГИКА

хорошо изучена в современных исследованиях, также разработана система технологий по преодолению смысловых барьеров в процессе обучения, которая дает возможность моделирования учебных ситуаций с целью их преодоления.

В данной статье мы рассмотрели «музейно-педагогическое» взаимодействие в образовательном пространстве школы со стороны субъект-субъектных отношений и «музейную педагогику» как средство преодоления препятствий личностных смыслов обучающихся.

Музейно-педагогическая технология считается на сегодняшний день одной из инновационных технологий воздействия на личность. Музей, являясь одним из наиболее значимых социальных институтов, неоспоримо способствует социализации и духовно-нравственному развитию личности ребенка (Столяров, 2004). Своей атмосферой, музейной информацией, уникальностью, творческим подходом организаторов, музей развивает способность наблюдать, систематизировать полученную информацию, использовать свои знания в собственной жизни и деятельности. Музейные программы, используемые в современном образовании, включают в себя два блока: «школа в образовательном пространстве музея» и «музей в образовательном пространстве школы». Находясь на стыке нескольких дисциплин, в первую очередь педагогики, психологии, музееведения, актуальной проблемой является смысловое инициирование взаимодействия школы и музея. Таким образом, исследуя блок «музей в образовательном пространстве школы», важным является исследование смыслового подхода в этом взаимодействии.

В настоящее время музеи существуют практически во всех образовательных учреждениях и являются эффективным средством реализации государственного стандарта. Поэтому «музейная педагогика» приобретает все большую популярность. Теперь музей перестает быть просто местом «хранилища ценностей», а начинает восприниматься как учреждение или «социальный институт», одной из главных функций которого становится образовательная. Личностно-ориентированное обучение, когда образовательное учреждение ставит своей главной задачей «не учить, а научить учиться» (Асмолов, 2009) требует переосмысления применения музейно-педагогической технологии.

Методы

Музейная педагогика направлена на развитие личности, а, следовательно, на развитие и формирование личностных ценностей. Определим личностные ценности как отражение в сознании субъекта системы значимых для него смыслов, направляющих его деятельность в сторону общественно-значимых потребностей, а значит в сторону преодоления смыслового диссонанса между системой ценностей ученика и системой ценностей учителя. Говоря об учебном процессе как о смыслообразующем контексте, мы понимаем развитие смысловой

сферы обучающихся путем стимуляции личностного развития в целом. При таком подходе «содержание становится содержанием деятельности учащихся... за которым скрываются смыслы» (Абакумова, Кукуляр, Фоменко, 2014).

Механизм смыслообразования можно обеспечить только в условиях субъект-субъектных связей, в рамках которых, взаимодействие учителя и ученика организовано в режиме диалога. Такое диалоговое общение может обеспечить музейная технология. В условиях личностно-ориентированного образования субъектный опыт каждого участника сначала раскрывается, затем согласовывается с содержанием образования. Л. С. Славина впервые в психологической науке предложила термин «смысловой барьер» (Славина, 1999). В современных исследованиях ценностно-смысловые барьеры в качестве объекта специального исследования рассматриваются в контексте современной теории смысла, при котором смысл рассматривается «как иницилирующее мыслительное начало» (Абакумова, 2003; Осипова, 2010). Л. С. Славина выделяет следующие виды смысловых барьеров:

1. Барьер непринятия форм выражения требований преподавателя
2. Барьер игнорирования требований преподавателя
3. Барьер неприятия личности преподавателя.

Попробуем в приведенной ниже таблице соотнести приведенную выше классификацию барьеров с личностно-смысловыми установками взаимодействующих субъектов образовательного процесса: ученика и учителя в процессе применения музейно-педагогической технологии (табл. 1).

Таблица 1. Соотношение смысловых барьеров с личностно-смысловыми установками ученика и учителя

Смысловые барьеры по Л. С. Славиной	Личностно-смысловые установки учителя	Я концепция ученика
Барьер непринятия форм выражений требований преподавателя	– уход от формы «ты должен», к форме взаимодействующего партнерства; — смена ролей (учитель-ученик): становясь на место учителя, ученик приходит к смысловому пониманию требований учителя;	-Мне интересно, я буду учиться — Я-«учитель», меня слушают — Я хочу, чтобы меня оценили

ПЕДАГОГИКА

Смысловые барьеры по Л. С. Славиной	Личностно-смысловые установки учителя	Я концепция ученика
Барьер игнорирования требований преподавателя	– отсутствие однообразных, стандартных приемов, акцент на творчество способствует повышению мотивации; — нетрадиционность и добровольность обучения; — создание ситуации «успеха», как мотив к обучению.	– Я сам подготовил эту экскурсию (стенд, выставку) — Это необычно для меня — Я успешен, у меня получилось
Барьер неприятия личности преподавателя.	– погружение в атмосферу «сотворчества, сопричастности», дает возможность более близкому пониманию личности участников образовательного процесса; — разрушение стереотипов о сложившемся мнении об учителе; — учет индивидуальных способностей учеников.	-Учитель- мой старший наставник. — Я его уважаю — Учитель- мне друг — Учитель меня понимает

Рассматривая музейно-педагогическое воздействие как средство преодоления затруднений в обучении того или иного предмета, обнаруживаем следующее:

1. Использование поисково-исследовательской деятельности- как ведущей;
2. индивидуализация и дифференциация подхода со стороны учителя;
3. создание ситуации «успеха», при которой ученики успешны в любом деле, так это их собственный выбор;
4. поддержка и педагогическое сопровождение со стороны учителя на каждом этапе;
5. обсуждение ситуации нравственного выбора, при котором затрагиваются глубинные, внутренние переживания»;
6. выявление личностных смыслов по поводу учебной информации;
7. раскрытие творческих, организаторских и др. способностей обучающихся;
8. деятельность в «сотворчестве» (совместной мыслительной деятельности)
9. презентация результатов своей работы, как оценочная рефлексия (оценка себя и своей деятельности).

Таким образом «музейную технологию», в основе которой лежит диалоговое взаимодействие, и которая базируется на личностно-смысловых предпочтениях, на сегодняшний день можно считать одной из наиболее используемых технологией для преодоления препятствий возникающих при взаимодействии участников образовательного процесса.

Методы исследования

В качестве анализа результативности применения музейно-педагогической технологии был проведено сравнительное исследование обучающихся 7-х классов муниципального общеобразовательного учреждения г. Ростова-на-Дону. Здесь в период 2017–2019 гг. обучающимися одного из 7-х классов под руководством классного руководителя-учителя истории была организована музейная комната, посвященная известному политическому деятелю, законодателю М. М. Сперанскому. Был выделен кабинет, подготовлены стенды, выбран актив музея, разработаны тематические экскурсии. В качестве сравнения использовались показатели 65 человек (из них 23 человека – непосредственные «создатели музея» и 42 человека – имеющих косвенное отношение).

Для диагностики были применены следующие психолого-педагогические исследования: диагностика изучения направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой; исследование обучающихся по тесту «Степень удовлетворенности учебным процессом» А. А. Андреева, анкетирование обучающихся 7-х классов (подростки 13–14 лет).

Результаты исследования

Анализ результатов исследования диагностики внутренней мотивации позволил выделить обучающихся с высоким, средним и низким уровнями мотивации (табл. 2) Данная методика позволяет выявить и оценить уровень внутренней учебной мотивации.

Таблица 2. Результаты диагностики внутренней мотивации обучающихся
(по Т. Д. Дубовицкой)

	Всего, чел	Уровень мотивации	На 1.10.2018		На 1.06.2019		>/< %
			чел	%	чел	%	
Подростки 13–14 лет (музейный класс)	23	низкий	7	30	2	9	<21
		средний	14	61	17	74	<13
		высокий	2	9	4	17	<8
13–14 лет (косвенное)	42	низкий	11	26	12	28	<2
		средний	25	60	26	62	<2
		высокий	6	14	4	10	>4

ПЕДАГОГИКА

По таблице мы видим, что уровень внутренней мотивации по показателям за исследуемый год у 43 % обучающихся изменился на один показатель вправо (с низкого на средний и со среднего на высокий), в то время, как у обучающихся, не участвующих в создании и организации музея существенно не изменился.

Результаты тестирования «Степень удовлетворенности учебным процессом» по А. А. Андрееву (табл. 3) показал высокий уровень удовлетворенности, 83 % обучающихся с удовольствием посещают школу, их радует предстоящие встречи с одноклассниками, так у них есть «общие дела».

Таблица 3. Результаты теста по А. А. Андрееву

Респонденты	Кол-во чел/%	Высокий чел/%	Средний чел/%	Низкий чел/%
Подростки 13–14 лет «Музейный класс»	23/100	16/70	5/22	2/8
Подростки 13–14 (принимавшие косвенное участие)	42/100	23/55	11/27	8/19

Анкетирование проводилось среди обучающихся 7-х классов, подростки 13–14 лет, участвующие в создании и организации музейной комнаты (табл. 4). Анализируя данные анкетирования, мы видим, что большей части опрошенных обучающихся нравится быть «непосредственным создателем музея», предметный интерес вырос по сравнению с прошлым годом, их привлекает разнообразные формы, используемые педагогом в музее: экскурсии, квесты, театральные представления, передвижные композиции, встречи с интересными людьми.

Таблица 4. Результаты анкетирования

Подростки 13–14 лет	Да		Нет		Не знаю	
	чел	%	чел	%	чел	%
Всего опрошено	23 чел					
Нравится ли Вам быть непосредственным создателем музея?	18	74	2	9	3	13
Интересней ли Вам стало изучать историю после того, как Вы стали заниматься музейной деятельностью?	17	74	2	9	4	17
Хотите ли Вы в будущем стать экскурсоводом?	10	23	6	26	7	31

Используемые в общеобразовательном учреждении мониторинги и диагностики: анализ контрольных срезов по проверке метапредметных связей так же показал увеличение показателей на 13 %. Мониторинг сформированности универсальных учебных действий показал значительное повышение личностных универсальных учебных действий на 9 % по сравнению с предыдущим учебным годом.

Проведенные исследования позволяют сделать выводы об эффективности применения музейно-педагогической технологии. Создавая индивидуальные образовательные маршруты для каждого отдельно ребенка, учитель способствует преодолению затруднений обучающегося, а следовательно, выводя познаваемое на уровень личностного смысла. Попадая в «музейную культуру» ученик отвечает для себя на множество вопросов, выводя познаваемое на уровень личностного смысла.

Обсуждение результатов

Становление музейной педагогики относят примерно к рубежу XIX–XX века и связывают с именами К. Фолля и А. Лихтварка. Именно А. Литхварк, директор Гамбургского художественного музея, стал первым, кто сформулировал идеи об образовательном назначении музея, реализовал на практике метод «музейного диалога» и определил роль музейного работника как посредника между учащимися и «музейными предметами». Концепция педагогики «музейной композиции» принадлежит Г. Кершенштайнеру. В своей работе «Теория образования» он обосновал необходимость организации деятельности немецких музеев по педагогическому принципу. По А. Кунтсу, В. Хильгерсу, «музейная педагогика – это наука воспитания средствами музея, а музейная дидактика – посредническая миссия музея» (по Мышева, 2011, с. 45).

Родоначальниками российской музейной педагогики можно считать А. Б. Бакушинского, Н. И. Романова, Ф. И. Шмидт. Сам термин «музейная педагогика» впервые появляется в работах Е. Б. Медведевой, М. Ю. Юхневич, которые уже определяют ее «как область научного знания, возникающую на стыке педагогики, психологии, музееведения, искусства (как части общей культуры) и краеведения...» (Медведева, Юхневич, 1997, с. 103). Е. Г. Артемов так определяет «музейно-педагогические технологии»: «это искусство воздействия на личность посетителя экспонатом, музейной средой, музейной информацией, талантом научного сотрудника» (Артемов, 2006, с. 4). Н. Л. Шехевская, Е. П. Мандебура рассматривают проблемы состояния музейной педагогики на современном этапе, а также процесс взаимодействия школы и музея (Шехевская, Мандебура, 2011).

Современные исследования показывают, что успешность и познавательный интерес школьников зависит не только от мотива, но и от тех смысловых барьеров которые возникают на его пути в учебной деятельности. В современной

ПЕДАГОГИКА

психолого-педагогической литературе на сегодняшний день описано множество способов преодоления барьеров в обучении. Например, устранение барьеров усилиями педагогов или совместное с учениками преодоление барьеров (Осипова, Буряк, 2014).

Преодоление ценностно-смысловых барьеров даст возможность ученикам образовательных учреждений занять активную позицию, повысить познавательную деятельность обучающихся, позволить почувствовать себя в качестве соучастника образовательного процесса, а также реализовать свои организаторские и творческие возможности.

Музейную педагогику в образовательном учреждении сегодня рассматривают как инновационную педагогическую технологию. Музей в школе становится средством творческой самореализации личности, маленьким исследовательским центром по сохранению, возрождению и развитию культурно-исторических ценностей.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов

Литература

Абакумова И. В. Обучение как двуединый процесс и его главные движущие силы в смысловой интерпретации // Вестник Оренбургского государственного университета, 2003. № 3. С. 46–49.

Абакумова И. В. Преодоление ценностно-смысловых барьеров как дидактическая проблема // Инновационные технологии в образовании: субъектность, ресурсность, технологичность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (1-3 ноября 2011 г.). М.: Ун-т. РАО, 2011. С. 6–10.

Абакумова И. В., Кукуляр А. М., Фоменко В. Т. Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса. // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11, № 3. С. 24–32. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2014.3.2>

Артемов Е. Г. Музейно-педагогические технологии. Пособие-справочник. Изд. 2-е, доп. СПб.: ФГУК ГМП ИР, 2006. 32 с.

Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения// Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

Бакулин А. В. Психолого-педагогические характеристики ценностно-смысловых барьеров старшеклассников // Российский психологический журнал. 2009. Т. 6. № 2. С. 63–66. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2009.2.9>

Медведева Е. Б., Юхневич М. Ю. Музейная педагогика как новая научная дисциплина // Сборник Культурно-образовательная деятельность музеев. 1997. С. 102–105.

Мышева Т. П. Музейная педагогика как формирующаяся научная дисциплина // Вестник ТГПИ. Гуманитарные науки. 2011. № 2. С. 44–49.

Осипова А. А., Мельниченко Д. В. Ценностно-смысловые барьеры в гуманитарной подготовке студентов технических специальностей // Российский психологический журнал. 2010. Т. 7, № 4. С. 19–26.

Осипова А. А., Буряк В. А. Психологические барьеры в обучении школьников // Вестник Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. 2014. № 5 (40). С. 119–122.

Осипова А. А., Зеленов А. А. Концепт «смысловые барьеры в обучении студентов» в современном научно-педагогическом дискурсе // Российский психологический журнал. 2015. Т. 12, № 4. С. 78–86. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2015.4.6>

Славина Л. С. О смысловом барьере // Возрастная и педагогическая психология: учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. М.: Академия, 1999. С. 249–258.

Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика. Учеб. пособие. М.: Высшая школа, 2004. С. 6–10.

Шехевская Н. Л., Мандебура Е. П. Музейная педагогика: историко-педагогический анализ // Научные ведомости. 2011. Т. 9, № 6. С. 343–350.

Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. М.: Российский институт культурологии, 2001. 231 с.

References

Abakumova, I. V. (2003). Training as a two-fold process and its main driving forces in meaning interpretation. *Bulletin of Orenburg state University*, 3, 46–49. (in Russ.)

Abakumova, I. V. (2011). Overcoming the value-meaning barriers as a didactic problem. In *Innovative technologies in education: subjectivity, resourcing, manufacturability*. Proceedings of the all-Russian scientific and practical conference (1-3 November, 2011) (pp. 6–10). Moscow: UN-t RAO. (in Russ.)

Abakumova, I. V., Kukular, A. M., Fomenko, V. T. (2014). Meaning didactics as system the embodiment of a General theory of meaning in the practice of the educational process. *Russian psychological journal*, 11(3), p. 24–32. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2014.3.2> (in Russ.)

Artemov, E. G. (2006). *Museum-pedagogical technologies. Manual-reference*. St. Petersburg: FGUK GMPiR. (in Russ.)

Asmolov, A. G. (2009). System-activity approach to the development of new generation standards. *Pedagogy*, 4, 18–22. (in Russ.)

Bakulin, A. V. (2009). Psychological and pedagogical characteristics of value-meaning didactics barriers of high school students. *Russian psychological journal*, 6 (2), 63–66. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2009.2.9> (in Russ.)

Medvedeva, E. B., Yukhnovich, M. Y. (1997). Museum pedagogy as a new scientific discipline. In *Collection of Cultural and educational activities of museums*. (in Russ.)

Musheva, T. P. (2011). Museum education as an emerging scientific discipline. *Journal of TGPI. Humanities*, 2, 44–49. (in Russ.)

Osipova, A. A., Buryak, V. A. (2014). Psychological barriers in school education. *Bulletin of Oryol state University. Series: New humanitarian studies*, 5, 119–122. (in Russ.).

Osipova, A. A., Zelenov, A. A. (2015). Concept "meaning didactics barriers in students learning" in modern scientific and pedagogical discourse. *Russian psychological journal*. 12(4), 78–86. doi: <https://doi.org/10.21702/rpj.2015.4.6> (in Russ.)

Osipova, A. A. Melnichenko, D. V. (2010). Value-meaning didactics barriers in humanitarian training of students of technical specialties. *Russian psychological journal*. 7(4), 19–26. (in Russ.)

Slavina, L. S. (1999). On the meaning barrier. In *Age and pedagogical psychology: textbook*. Eds. I. V. Dubrovina, A. M. Prikhozhan, V. V. Zatsepin. Moscow: Akademia. (in Russ.)

Stolyarov, B. A. (2004). *Museum pedagogy. History, theory, practice. Studies'. benefit*. Moscow: Higher school. (in Russ.)

Sichevska, N. L., Mandebura, E. P. (2011). Museum education: historical and pedagogical analysis // *Scientific Bulletin*, 9(6), 343–350. (in Russ.).

Yukhnevich, M.U. (2001). *I'll take you to the Museum: a textbook on Museum pedagogy*. Moscow: Russian Institute of Cultural Studies. (in Russ.)

УДК 371

Развитие профессионализма будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному

Светлана И. Беловицкая^{*}, Анастасия Г. Власенко, Хожиакбар А. Ибрагимов, Валерия С. Колтакова

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

^{*} E-mail: belovickaja-svetlana@rambler.ru

Аннотация

Статья посвящена проблеме развития профессионализма у педагогических работников начальной ступени образования к обучению русского языка как неродного как фактору конкурентной способности кадров. Авторами отмечается актуальность данной проблемы как в теоретическом плане, так и на практической уровне. Изложенное исследование является наиболее важным так как подготовка будущего учителя начальных классов имеет ряд особенностей. В статье раскрывается факт недостаточности получения знаний будущим учителем начальных классов и сформированности его умений поиска новых знаний. Авторы статьи представляют готовность учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному как особый компонент методической культуры педагога начальной ступени образования. Авторы раскрывают своеобразие развития методической культуры учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному, описывают особенности взаимосвязи процессов, формирующих методическую культуру у будущего специалиста начального общего образования. В статье установлен эффективный способ развития профессионализма будущего учителя начальных классов. В данной работе отмечены новые требования к учителю начальных классов, описаны значения русского языка как неродного в многонациональном обществе народов Российской Федерации. Проведен анализ процесса развития профессионализма будущего учителя начальных классов и общественного спроса обучения русскому языку детей младшего школьного возраста, для которых русский язык является неродным. Обосновывается необходимость развития профессионализма будущего учителя начальных классов, способствующего к открытости взаимодействия с общественностью в своем педагогическом труде, к конкретизации использования в ходе обучения русскому языку методических материалов, к дифференцированному подходу образования. Статья обращена

к будущим и дипломированным педагогам начального общего образования, а также к преподавателям данных специалистов.

Ключевые слова

профессионализм, русский язык, неродной язык, методическая культура, младшие школьники, педагогические компетенции, многонациональность

Development of the professionalism of a future teacher of elementary classes to teach the russian language as uniform

Svetlana I. Belovitskaya*, Anastasia G. Vlasenko, Khozhiakbar A. Ibragimov, Valeria S. Koltakova

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: belovickaja-svetlana@rambler.ru

Abstract

The article is devoted to the problem of the development of professionalism of pedagogical workers of the initial stage of education in learning the Russian language as a second language as a factor in the competitive ability of personnel. The authors note the relevance of this problem both theoretically and at a practical level. The study is the most important because, the preparation of the future primary school teacher has a number of features. The article reveals the fact that the future teacher of primary school lacks knowledge and the formation of his skills in the search for new knowledge. The authors of the article present the readiness of a primary school teacher to learn Russian as a second language as a special component of the methodological culture of a primary education teacher. The authors reveal the uniqueness of the development of the methodological culture of primary school teachers in the field of teaching the Russian language as non-native, describe the features of the relationship of the processes that form the methodological culture of a future specialist in primary education. The article established an effective way to develop the professionalism of a future primary school teacher. In this paper, new requirements for the primary school teacher are noted, the meanings of the Russian language as non-native in a multinational society of the peoples of the Russian Federation are described. The analysis of the development process of the professionalism of the future primary school teacher and the public demand for teaching the Russian language to primary school children for whom the Russian language is not native is carried out. The necessity of developing the professionalism of a future primary school teacher is substantiated, which contributes to openness of interaction with the public in his pedagogical work, to the concretization of the use

of teaching materials in the Russian language teaching, to a differentiated approach to education. The article is addressed to future and certified teachers of elementary general education, as well as to specialists preparing these data.

Keywords

professionalism, Russian, non-native languages, methodological culture, elementary school students, pedagogical competencies, multinationality

Введение

Анализ проблемы развития профессионализма будущего специалиста требует характеристики понятия «профессионализм». Так, например, в Толковом словаре С. И. Ожегова профессионализм толкуется как: 1. Хорошее владение своей профессией. Высокий профессионализм; 2. В языкознании: слово или выражение, свойственное профессиональной речи и употребляемое в общелитературном языке (Ожегов, 1988, с. 510).

Исходя из данной характеристики следует выявить, что значит хорошее владение своей профессией педагогу, в частности учителю начальных классов. Мы допускаем, что педагог-профессионал – это человек, проявляющий высокую активность в реализации педагогических компетенций с учетом решения профессиональных задач нормативно-управленческого характера. То есть, гипотетически можем предположить, что учитель начальных классов, будучи профессионалом (Воевода, 2015; Heath, 2004), эффективно использует приобретенные знания, умения и навыки в решении педагогических задач. Однако следует отметить высокий уровень требований, предъявляемых к профессиональной деятельности учителя начальных классов, в которой отражается многогранность и системообразующий педагогический механизм. Следовательно, развитие профессионализма будущего учителя начальных классов есть сложный и длительный путь, требующий формирования таких качеств у студента, которые будут способствовать успешной профессиональной деятельности. По мнению О. Е. Сироткина, Р. М. Чумичевой, учитель в своей педагогической деятельности стимулирует обучающихся к поиску новых знаний и применению их в собственной творческой деятельности (Сироткин, Чумичева, 2018).

На сегодняшний день, существенной проблемой начального образования является тот факт, что дети, поступившие в первый класс, находятся на разных уровнях подготовки к школьному обучению. Вследствие этого, учителю начальных классов необходимо выполнять роль организатора многопредметной педагогической работы, вовлекая детей младшего школьного возраста в широкий диапазон образовательного процесса (Беловицкая, 2018). Несмотря на то, что учитель начальных классов каждый год занимается одним и тем же делом – обучает младших школьников различным предметным азам, всё же,

ПЕДАГОГИКА

индивидуальность и неповторимость детей младшего школьного возраста ставят педагога в условия постоянного поиска нового эффективного пути профессиональной деятельности.

Анализируя научно-методическую литературу, мы пришли к выводу, что педагогические особенности начальной школы исследуются многоаспектно и систематически.

Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. N1576 в пункт 12 ФГОС НОО внесены изменения. В учебном плане начального общего образования предусматривается изучение предметов «Русский язык», «Родной язык», «Литературное чтение». В связи с этим нами был проявлен профессиональный интерес к такому феномену как обучение младших школьников русскому языку как неродному (Абдуллоева, 2014). Очевидным становится вопрос развития профессионализма будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку младших школьников, для которых русский язык является неродным. Необходимо определения закономерностей развития данного профессионализма, т. е. какие специфические качества педагога надлежит формировать на стадии педагогического становления (Воевода, 2016; Tellis, 1997).

Можно отметить, факт отсутствия сведений о единой системе подготовки будущего специалиста начального общего образования, направленной на овладения ими специальных знаний для работы в многонациональном классе (Беловицкая, 2018).

Целью статьи является анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы в области подготовки будущего учителя начальных классов к обучению младших школьников русскому языку как неродному. **Проблема исследования** заключается в установлении связи между профессиональным развитием будущего педагога начальной ступени и представленными методами обучения русскому языку как неродному младших школьников. Исходя из вышеизложенного, мы формулируем **гипотезу исследования**, что интенсивность развития начального общего образования в Российской Федерации способствует эффективности профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов.

Методы исследования: кластерный анализ, контент-анализ, обобщение, сравнительный анализ, интерпретация.

Результаты и их обсуждение

На этапе исследования перед нами ставилась задача определения целей и системы педагогических мер реализации развития профессионализма будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному (Гальскова, 2015). Рассматривалась необходимость развития профессионализма будущего учителя начальных классов, так как деятельность педагога начальной

ступени образования подразумевает не только знания преподаваемых предметов, но и постоянное методическое профессиональное совершенство (Зиновьева, 2017). Вследствие этого, одной из главных сторон развития профессионализма является то, насколько личность готова к решению педагогических задач, не решаемых ранее.

Учитывая социально-экономические изменения в современном обществе, нами отмечены новые требования к учителю начальных классов:

- во-первых, в ходе подготовки к уроку русского языка в поликультурном образовательном пространстве (Антонова, 2015), учителю начальных классов желательно выявить профессиональные дефициты собственной педагогической деятельности;

- во-вторых, учителю начальных классов в ходе обучения русскому языку необходимо не только учитывать особенности детей, для которых русский язык является неродным, но и изучать лучшие педагогические практики данного направления;

- в-третьих, при обучении младших школьников нерусской национальности русскому языку, учителю начальных классов надлежит выявить качественное своеобразие восприятия ими русской речи.

Отсюда делаем вывод, что развитие профессионализма будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному – это система подготовки его к реальной педагогической деятельности, где необходимо проявление личностной гибкости и профессиональной находчивости.

В педагогических трудах С. М. Мурзиной отмечено, что преодоление профессиональных барьеров педагогом возможно в ходе развития у него профессиональных компетенций, что будет в свою очередь способствовать готовности учителя начальных классов к осуществлению требуемых функций (Мурзина, 2010).

Развитие профессионализма будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному должно быть направлено не только на формирование системы теоретических знаний, но и формирование у него методической культуры специалиста, которая рассматривается как комплексная особенность, качество личности (Беляев, 2015; Хоронько, 2019).

С одной стороны, развитие методической культуры будущего учителя начальных классов нами видится как взаимосвязанные процессы образования (рис. 1).

По представленному рисунку 1 видно, что взятые нами за основу развития методической культуры направления образовательного процесса взаимосвязаны и дополняют друг друга. Продуктивное изучение будущим учителем начальных классов методик обучения русскому языку и литературному чтению невозможно без организации научно-исследовательской деятельности. Также на эффективность научно-исследовательской деятельности будущего специалиста влияет прохождение педагогической практики в общеобразовательной организации.

ПЕДАГОГИКА

В свою очередь, именно, педагогическая практика дает возможность будущему учителю начальных классов обрести практические умения планировать урок и получить навыки его проведения (Тимофеев, 2020).

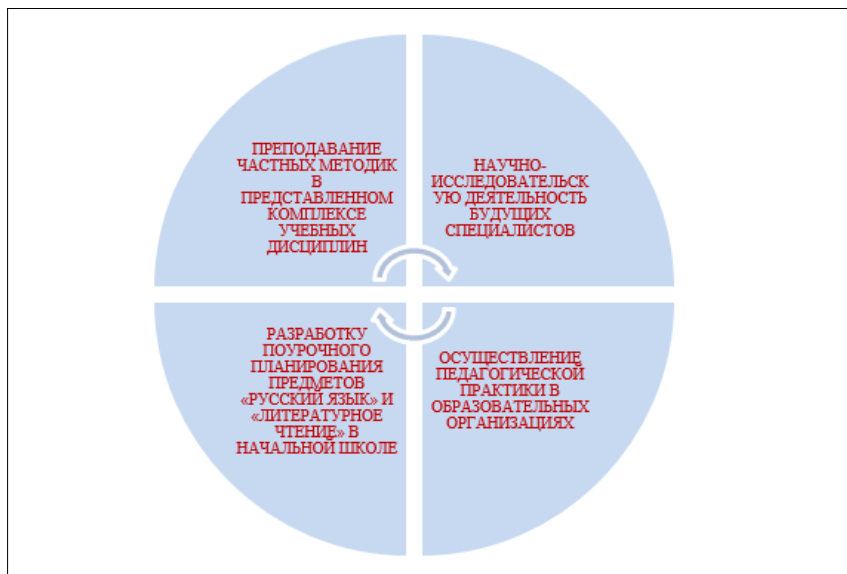


Рисунок 1. Развитие методической культуры будущего учителя начальных классов

С другой стороны, мы, анализируя научно-методическую и психолого-педагогическую литературу, пришли к выводу, что развитие методической культуры будущего учителя начальных классов есть эффективный способ для:

- углубления теоретических знаний, полученных студентом в ходе аудиторных занятий;
- формирования самостоятельности поиска новых знаний;
- осознания творческого применения имеющихся научных знаний в практической деятельности;
- профессионального становления в сфере обучения русскому языку как неродному.

Таким образом, мы считаем, что развитие профессионализма будущего специалиста, в частности учителя начальных классов, есть его готовность как к приобретению глубоких профессиональных знаний, так и к развитию способности выявлять наиболее рентабельные методы и формы обучения младших школьников русскому языку как неродному. И одним из важных факторов эффективности деятельности начального образования на сегодняшний день

в нашем многонациональном обществе – это знания, навыки и умения учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному.

Русский язык как неродной имеет разные значения: с одной стороны, он означает средство общения между народами России; с другой стороны, предмет в российской системе школьного образования и высшего образования. В начальной школе обучение русскому языку детей нерусских национальностей формирует новый взгляд организации и развития образовательного процесса. Подготовка будущего учителя начальных классов к работе в сфере обучения русскому языку младших школьников, для которых данный язык является неродным, направлена на раскрытие содержания современного начального общего образования, на расширение профессионального интереса достижения результативности, на формирование готовности превращения личностной цели в совместную деятельность (Федотова, 2020). Эта идея проиллюстрирована на рисунке 2. Вследствие чего справедливо отметить, что развитие профессионализма будущего учителя начальных классов представляет собой процесс, включающий в себя выявление общественного спроса обучения русскому языку как неродному, оценку фактически существующих методических разработок и реализации педагогических мер для решения исследуемой проблемы.

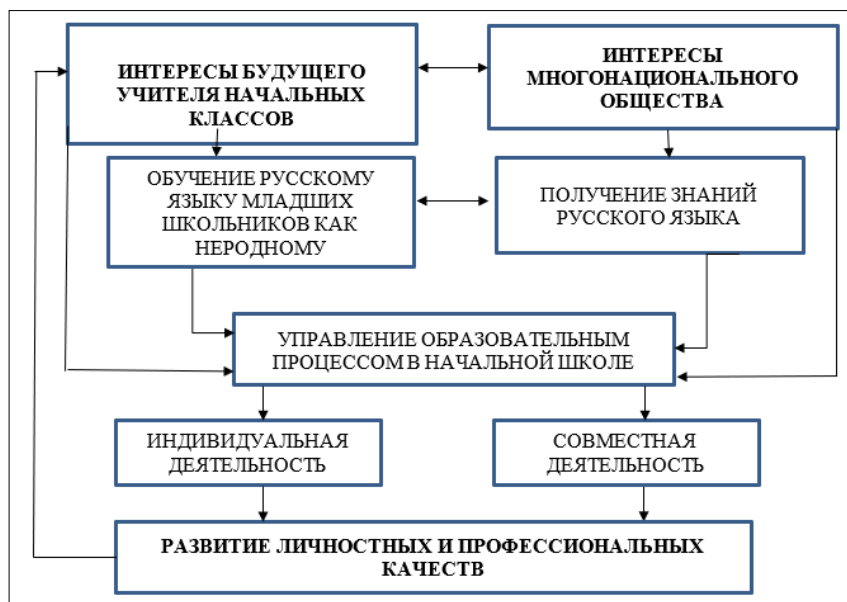


Рисунок 2. Подготовка будущего учителя начальных классов к обучению русскому языку в многонациональном обществе

ПЕДАГОГИКА

Выводы. Исходя из вышеизложенного и проведенного анализа научных трудов Т. М. Абдуллоевой, Т. С. Винокуровой, Н. Д. Гальсковой, Т. И. Зиновьевой, О. Д. Федотовой, Л. Я. Хоронько и др. можно заключить, что развитие профессионализма учителя начальных классов к обучению русскому языку как неродному включает в себя совокупность взаимосвязанных педагогических мероприятий, необходимых для конструирования педагогической деятельности в многонациональном обществе. Учитывая специфику обучения русскому языку как неродному – построение коммуникации с людьми различных национальностей, принятие управленческих решений, организация взаимодействия субъектов образовательного процесса, знания педагогической нормативной базы федерального уровня, особо актуальным является развитие профессионализма будущего специалиста.

Таким образом, нами определено, что к характерным чертам развития профессионализма относятся: раскрытия внутреннего педагогического потенциала будущего учителя начальных классов, а также выявление возможных профессиональных дефицитов и их минимизация.

Литература

Абдуллоева Т. М. Коммуникативный метод обучения русскому языку в таджикских группах // Вестник Таджикского национального университета. 2014. № 3-7 (148). С. 299–302.

Антонова Е. С., Боброва С. В. Методика преподавания русского языка (начальная школа): учебник. 5-е изд. М.: Академия, 2015. 457 с.

Беловицкая С. И. Совершенствование подготовки учителя начальных классов в сфере обучения русскому языку как неродному в системе дополнительного профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2018. 188 с.

Беляев В. И. Основы научно-педагогического познания: учебное пособие для магистратуры. Воронеж: ВГПУ. 154 с.

Воевода Е. В. Межкультурная коммуникация в современном вузе // Языковой дискурс в социальной практике: материалы международной научно-практической конференции. 1-2 апреля 2016 г. Тверь: Тверской государственный университет, 2016. С. 282–283.

Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2015. 363 с.

Зиновьева Т. И. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2017. 468 с.

Мурзина С. М. Развитие информационно-коммуникационных компетентностей учителей в системе повышения квалификации как условие преодоления

педагогических деформаций // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2010. № 3. С. 226-231.

Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57000 слов. М., 1988. 750 с.

Сироткин О. Е., Чумичева Р. М. Учитель в цифровой среде // The world of academia: Culture, Education, 2018. № 9. С. 81-89.

Семенов Г. В., Тимофеев С. А., Федотова О. Д. Профессиональное мировоззрение как практическая задача и тема научного дискурса: особенности теоретических подходов в зарубежной педагогике // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8., № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/62PDMN120.pdf>

Хоронько Л. Я. Социокультурные аспекты формирования вариативного образования. Ростов-на-Дону: АкадемЛит, 2017. 98 с.

Heath S. Using case studies in higher education // Cain. 2004. № 5–6. P. 93-108.

Tellis W. M. (1997). Introduction to Case Study // The Qualitative Report. 1997. № 3 (2). P. 1–14.

References

Abdulloeva, T. M. (2014). The communicative method of teaching the Russian language in Tajik groups. *Bulletin of the Tajik National University*, 3-7(148), 299–302. (in Russ.)

Antonova, E. S., Bobrova S. V. (2015). *Methods of teaching the Russian language (elementary school): a textbook*. 5th ed. Moscow: Academy. (in Russ.)

Belovitskaya, S. I. (2018). *Improving the preparation of primary school teachers in the field of teaching the Russian language as non-native in the system of additional professional education* (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.)

Belyaev, V. I. (2015). *Fundamentals of scientific and pedagogical knowledge: textbook for magistracy*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University. (in Russ.)

Galskova, N. D., Gez N. I. (2015). *Theory of teaching foreign languages: linguodidactics and methods: a textbook for students of higher education institutions*. 8th ed., Rev. and add. Moscow: Academy. (in Russ.)

Heath, S. (2004). Using case studies in higher education. *Cain*, 5–6, 93–108.

Khoronko, L.Ya. (2017). *Sociocultural aspects of the formation of variable education*. Rostov-on-Don: AkademLit. (in Russ.)

Murzina, S. M. (2010). The development of information and communication competencies of teachers in the continuing education system as a condition for overcoming pedagogical deformations. *Bulletin of the Southern Federal University. Pedagogical sciences*, 3, 226–231. (in Russ.)

Ozhegov, S. I. (1988). Dictionary of the Russian language: 57,000 words. Moscow.

Semenov G. V., Timofeev S. A., Fedotova O. D. (2020). Professional worldview as a practical task and the topic of scientific discourse: features of theoretical approaches in foreign pedagogy. *World of science. Pedagogy and psychology*, 8(1).

Sirotkin, O. E., Chumicheva, R.M. (2018). Teacher in the digital environment. *The world of academia: culture, education*, 9, 81–89. (in Russ.)

Tellis, W. M. (1997). Introduction to Case Study. *The Qualitative Report*. 3(2), 1–14.

Voevoda, E. V. (2016). Intercultural communication in a modern university. In *Language discourse in social practice: materials of an international scientific and practical conference* (pp. 282–283). Tver: Tver State University. (in Russ.)

Zinovieva, T. I. (2017). *Methods of teaching the Russian language and literary reading: a textbook and workshop for academic undergraduate*. Moscow: Yurayt Publishing House. (in Russ.)

УДК 371

Концептуально-образная визуализация букв в православных азбуках

Анна Н. Кашинская, Ольга Д. Федотова*

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

* E-mail: fod1953@yandex.ru

Аннотация

Статья посвящена теоретической проблеме методологического характера – использованию наглядного образа в познании. Авторы избирают в качестве объектов исследования тексты двух тематических учебных книг для начального обучения чтению – православный букварь иеромонаха Кариона Истомина и современную православную азбуку, изданную в Греции. Цель исследования состоит в установлении сходства или различий в подходах авторов книг при подаче учебного материала в содержательном плане и особенностей его визуализации. Исследование состоит из двух этапов. На первом этапе на основе сравнительно-сопоставительного анализа определяются принципы отбора и алгоритм представления букв при составлении учебных книг. Устанавливается, что в букваре и азбуке используется единый порядок введения букв, отражающий их последовательность в алфавите. Данный подход представляет собой первый этап использования буквослагательного метода. Введение букв сопровождается широким иллюстративным рядом. Упражнения, направленные на составление слогов и слов из букв, отсутствуют. Второй этап исследования посвящен разработке классификационных основ смыслового содержания учебных книг. На основе кластерного анализа установлено тематическое распределение иллюстраций, дана характеристика особенностей представленности материалов в рамках отдельных кластеров. На примере введения буквы «Г» в русской и греческой азбуке установлено качественное своеобразие тематики и иллюстративного ряда, а также сходство подходов, которое проявляется в использовании нравоучений и дидактических стихов. Показано, что греческая азбука содержит систему упражнений, направленных на развитие мелкой моторики руки (раскраски и прописи) и имеет дидактический аппарат самоконтроля.

Ключевые слова

наглядность, образ, смысл, азбука, содержание, православие

Conceptual-shaped visualization of letters in the Orthodox ABC-books

Anna N. Kashinskaya, Olga D. Fedotova*

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

* Corresponding author. E-mail: fod1953@yandex.ru

Abstract

The article is devoted to the theoretical problem of the methodological level - the use of a visual image in cognition. The authors use the texts of two thematic textbooks for elementary reading instruction as objects of study – the Orthodox ABC-book of Hieromonk Karion Istomin and the modern Orthodox ABC-book published in Greece. The purpose of the study is to establish similarities or differences in the approaches of book authors, which are manifested when the content of the educational material is presented, as well as the features of its visualization. The study consists of two stages. At the first stage, on the basis of a comparative analysis, the principles of selection and the algorithm for representing letters by compiling educational books are determined. Two books use a single order of introduction of letters, reflecting their sequence in the alphabet. This approach is the first step in using of the letter-subjunctive method. Familiarization with the letters is accompanied by a wide illustrative series. Exercises aimed at compiling syllables and words from letters are absent. The second stage of the study is devoted to the development of a classification basis for the semantic content of the analyzed textbooks. Based on cluster analysis, a thematic distribution of illustrations was established, and characteristics of the presentation of materials within individual clusters are described. On the example of the introduction of the letter "G" in two textbooks, a qualitative uniqueness of the subject and illustrative series, as well as the similarity of approaches, which is manifested in the use of moralizing and didactic verses, are established. It is shown that the Greek alphabet contains a system of exercises aimed at developing fine motor skills of the hand (coloring and writing) and has a didactic apparatus for self-control.

Keywords

visualization, image, meaning, ABC-book, content, orthodoxy

Введение

Изменения, происходящие во всех сферах социальной практики, усилили внимание к проблемам, связанным с организацией исследовательской деятельности преподавателей вуза, разработкой содержания образовательных

программ, вхождением нашей страны в систему международных связей, а также вопросам, связанным с формированием профессионального мировоззрения педагогов (Федотова, Мареев, Карпова, 2015; Fedotova, Latun, 2015). Тематика, связанная с анализом содержания учебных книг, используемых на всех уровнях образования, имеющим не только различное назначение, но и представленный в них дидактический инструментарий, всегда вызывали профессиональный интерес историков и теоретиков педагогики. Особое место в истории образовательной практики занимают буквари – первые учебные книги, предназначенные для обучения грамоте. В отечественной и зарубежной педагогической традиции буквари и азбуки всегда рассматривались и как важный артефакт культуры, и как дидактическое средство, используемое для формирования основ определенного типа мировоззрения (Алексеева, 1981; Латун, Аль-Хуссини, Федотова, 2018; Καρχαίανης, 2018). Особый интерес представляют буквари и азбуки, которые отражают важнейшие культурные паттерны и фиксируют основополагающие моменты развития культуры в ее педагогической проекции (Maas, 2015; Иванова, 1978). В истории педагогических учений известны так называемые тематические азбуки, в которых обучение грамоте основано на определенных религиозных идеях. К ним относятся, в том числе, учебные книги, авторы и разработчики которых строго следуют канонам православного вероучения (Φουρκά, 2016).

В настоящее время повысился интерес исследователей к проблемам, требующим определения особенностей представления учебного содержания в азбуках, изданных в странах, население которых преимущественно придерживается православной традиции. Обучение детей основам грамоты – сложная педагогическая задача, которая решается на основе использования различных методических приемов и средств, разработанных в самых разных дидактических системах.

При анализе азбук обнаруживаются разнонаправленные тенденции с преимущественным использованием в дидактических иллюстрациях принципа наглядности, а именно, иконических знаков, символов, рисунков и других элементов. В исследовании мы ориентируемся на методологию Ч. Пирса (Пирс, 2009), позволяющую утверждать, что иллюстрации в учебных пособиях содержат преимущественно символические знаки, которые ассоциируются с их значениями. Символ может не демонстрировать объект, но предполагается, что читатель способен представить эти вещи в своем воображении и ассоциировать с ними слово.

В азбуках преобладает использование рисунков, способствующих быстрому запоминанию не только образа буквы, но и осмыслению учебного материала. Как отмечают И. А. Окунева и В. В. Латун, «определенную букву алфавита, по-прежнему, предлагается изучать на основе картинки, отражающей легко узнаваемый предмет или персонаж, первая буква имени или названия которого вызывает однозначную ассоциацию с данным письменным знаком. Данный

ПЕДАГОГИКА

принцип положен в основу современной разрезной азбуки, предназначенной для складывания слов из отдельных букв» (Окунева, Латун, 2017). Данный подход также сохраняется в большинстве тематических азбук. При изучении букв алфавита, сопровождающихся яркими, образными рисунками, схемами и другими дидактическими иллюстрациями, происходит ознакомление с окружающим миром и закрепление социальных стандартов поведения, которые в той или иной степени символизируют религиозные мотивы в учебных книгах. Иллюстративный материал и упражнения являются скрытым фактором формирующего воздействия и своеобразным проводником определенных духовных и нравственных установок, с которыми авторы учебных пособий считают необходимым ознакомить обучающихся (Беловицкая, 2015; Беловицкая, 2019; Пеньков, Хоронько, 2019).

Цель исследования – установить сходство и различия в дидактическом инструментарии и формах подачи смыслового материала, использованном в православных азбуках и букварях как учебных книгах, предназначенных для первоначального обучения грамоте.

Концепция исследования заключается в определении и интерпретации формирующего потенциала, заложенного в русском православном букваре Кариона Истомина и греческой тематической азбуке, предназначенных для начального обучения чтению.

Гипотеза исследования заключается в предположении, что мировоззренческая ориентация на идеи православия обнаруживается как в содержании дидактических иллюстраций, используемых для введения новой буквы и отражающих наиболее значимые феномены и артефакты, с которыми автор желает познакомить ребенка, так и исторически обусловленные социальные процессы, представленные элементами атрибутики.

Эмпирический массив исследования составляют учебные книги, изданные в России и Греции, относящиеся к различным эпохам и предназначенные для формирования у детей основ православного мировоззрения: русский лицевой иллюстрированный букварь иеромонаха Кариона Истомина (Алексеева, 1981) и православная азбука, изданная в Греции (Фурка, 2016). Несмотря на то что они относятся к разным историческим периодам, данные издания отражают представления их авторов о мире и средствах формирования духовного потенциала ребенка, осваивающего окружающий мир.

Методология и методы исследования

Замысел исследования заключается в том, чтобы на основании сравнения иллюстративного и печатного рядов азбуки и букваря, использованных при введении буквы, имеющейся как в греческом, так и в кириллическом алфавитах, установить концептуальные подходы к отбору содержания и форм его

объективации. Для реализации замысла исследования была отобрана буква «Г», иллюстрации и текстовые фрагменты для введения которой являются объектом сравнительно-сопоставительного анализа.

Использованы преимущественно теоретические методы исследования – анализ, сравнение, сопоставление, аналогия, кластерный анализ и контент-анализ. Операциональная составляющая контент-анализа включает процедуру квантификации текстов и определение единицы счета, которой является дидактическая иллюстрация в виде рисунка. Для визуализации полученных данных использовалась программа Microsoft EXCEL.

Результаты и их обсуждение

Первая задача исследования заключалась в определении принципов отбора букв алфавита в учебных книгах. На основании сравнительно-сопоставительного анализа последовательности буквенного ряда азбуки и букваря с современным русским и греческим алфавитом было установлено, что авторы использовали алгоритм представления букв в традиционном алфавитном порядке.

Автором первого русского лицевого иллюстрированного букваря был иеромонах Карион Истомин. Не многие из нас слышали о нем и знают, что именно он создал удивительный учебник с картинками, по образу которого создаются наши современные азбуки (Быкова, Гуревич, 1958; Браиловский, 1902). В своей книге Карион Истомин выдвинул принцип: «Забавляя, поучай. Сделай ученье интересным, и ребенок лучше усвоит его». Именно для этого иеромонах Карион Истомин собственноручно оформил и иллюстрировал букварь: и рисунки, и текстовые фрагменты книги были сделаны от руки.

Букварь иеромонаха Кариона Истомина состоит из четырех частей: фронтиспис, на котором текст в фигурной рамке поясняет содержание и назначение книги; обращение к юношам и девушкам; буквы; благодарение Богу и аллилуйи. Эта книга очень важна для каждого ребенка, так как является фундаментом грамотности и, соответственно, детям надо уметь распознавать буквы и называть их, как в алфавитном порядке, так и вне него.

В букваре Кариона Истомина дети изучают буквы от А до Я (кси). Благодаря трехчастному изучению каждой буквы, (а именно, на листе располагается графическое изображение буквы, описание одноименных слов и дидактический стих), ребенок запомнит ее намного быстрее, сможет распознавать ее в речи и использовать с большим пониманием. При этом в русском букваре не содержатся дидактические упражнения, направленные на формирование навыков слоогобразования.

В греческой азбуке также использован порядок введения букв, отражающий их последовательность в алфавите. В дидактическом плане имеет место введение не только иллюстративного ряда, но и элементов дидактического сопровождения

ПЕДАГОГИКА

процесса ознакомления с буквой. Приводятся текстовые фрагменты тематического характера; упражнения, нацеленные на развитие мелкой моторики руки на материалах раскрасок; прописи, представляющие собой очертание буквы в стилистике, характерной для религиозной традиции изображения букв греческой азбуки, упражнения на установление соответствия. Отличительной особенностью данного издания является наличие дидактических материалов для самопроверки, которую может выполнить каждый школьник как под руководством учителя, так и самостоятельно (Winne & Perry, 2000; Zimmerman, 1990). В учебной книге предусмотрено приложение в виде разрезной азбуки, буквы которой могут быть вставлены на соответствующую страницу текста, посвященную изучению определенной буквы.

В букваре и азбуке не представлены материалы, направленные на обучение составлению слов из букв алфавита.

Вторая задача исследования заключалась в разработке классификационных основ тематического содержания текстов азбук и сравнении иллюстративного ряда букв алфавита в двух учебных книгах. На основании кластерного анализа было установлено, что в учебном издании букваря Кариона Истомина представлены семь тематических групп иллюстраций, отражающих основные позиции содержания. Для проведения контент-анализа за единицу счета была принята иллюстрация. Данные заносились в таблицу программы EXCEL Microsoft для последующей визуализации данных. Распределения иллюстративного материала (в процентах) приводятся на Рисунке 1.

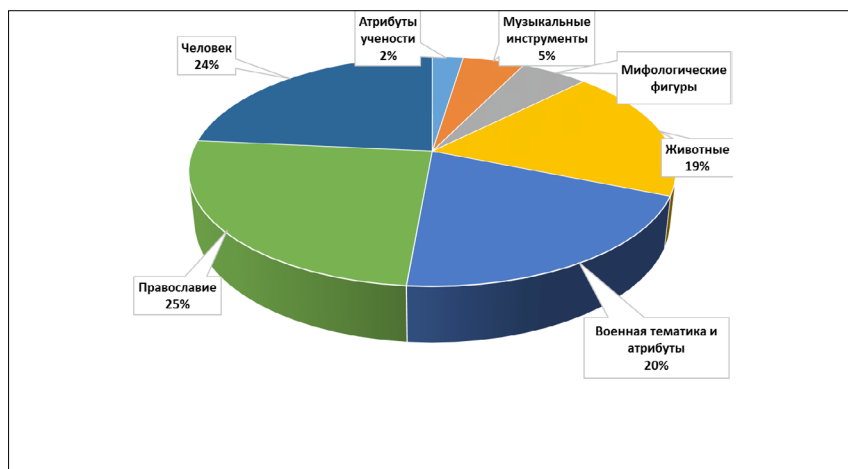


Рисунок 1. Тематическое распределение иллюстраций в букваре Кариона Истомина (единица счета – рисунок).

Как следует из тематического распределения иллюстративного материала, чаще всего представлена позиция «Человек». На 57 иллюстрациях человек изображен в образе рыцаря в доспехах, поза которого символизирует вводимую букву. В 9 случаях изображена женщина в традиционном наряде в паре с рыцарем. Ее образ является составной частью определенной буквы. В одном случае образ женщины представлен единолично для введения буквы «мягкий знак».

Менее всего представлена позиция «Атрибуты учености» – 6 изображений.

Каждой букве в букваре Кариона Истомина посвящена отдельная страница, которая расширяет представления ребенка об окружающем мире. Построение страницы выглядит следующим образом: каждая первая буква изображается в виде образа человека в доспехах. Поза рыцаря напоминает начертание этой буквы. Далее изображаются печатные буквы, выполненные разными шрифтами на польском, греческом и латинских языках. Под различными вариантами написания этой буквы вставлены иллюстрации предметов, названия которых начинаются на данную букву. Рисунки животных, построек домов и храмов, людей, музыкальных инструментов, цветов, атрибутов учености сочетаются со стихотворениями, в которых используются слова, поясняющие изображения, которые подкрепляют наглядный образ и способствуют лучшему запоминанию.

Рассмотрим страницу из букваря Кариона Истомина, которая посвящена букве «Г» (Рисунок 2). Человек в доспехах, мечом и шляпно-перьевым головным убором, в позе «ходьбы» как бы удерживает три ряда написания буквы на греческом, польском и латинских языках. Рассматривая эту фигуру, ребенок найдет букву «Г».

Середина страницы отведена нарисованным изображениям с подписями к ним. Вот мимо горы пролетают голубь и гамаюн (райская птица), направляясь в град. Под ними гусли, гроб, гребень, грабли, гриб. Получается цельная композиция, историю которой каждый ребенок может трактовать по-своему.

Третья часть страницы содержит стихотворение и внушает читателю чувства благоговения и мысли о жизни и смерти.

Это следующие строки: «Глагол писмено явстви в слозех речь. Разумей, юный. К правде не будешь. С глаголя вещи в прикладах ползу, Лети в Блаженство причтешися ты. Никомужу zde аще кто добрым добре изучай Всяку извещай о всяком Глаголе в греховном ты доле Кому ли смотрети. Возможен имети Восходи на Гору Небесну собору Смерть и Гроб нестрашен Жительством украшен» (Истомин, 1694). Данные строки имеют как религиозную, так и дидактическую направленность, предостерегая юного читателя от неблагоприятных поступков и призывая к следованию религиозным заветам.

ПЕДАГОГИКА

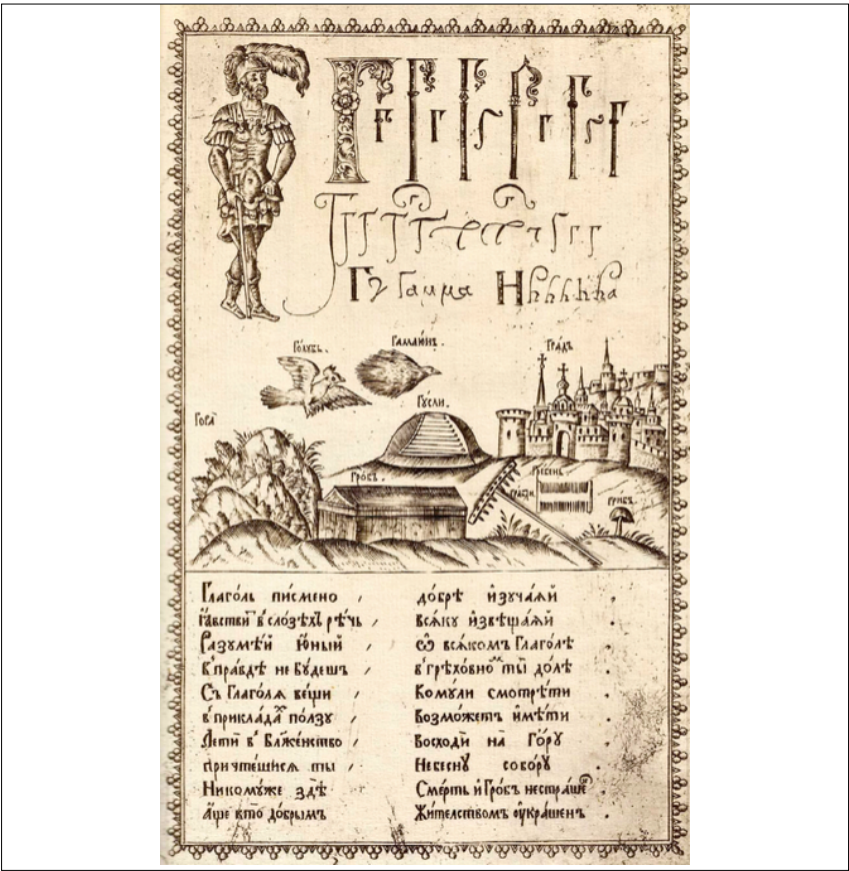


Рисунок 2. Иллюстрация буквы «Г» в букваре Кариона Истомина (Истомин, 1694, с. 7)

Вторым эмпирическим массивом явилась греческая азбука. При помощи контент-анализа выявлена частота появления в книге определенных характеристик. Как показали результаты кластерного анализа, в учебном издании представлены пять тематических групп иллюстраций, отражающих основные позиции содержания. Распределения иллюстративного материала приводятся на основе результатов контент-аналитического исследования азбуки на Рисунке 3.

Как следует из тематического распределения иллюстративного материала, наиболее интенсивно представлена позиция «Православие». На 90 иллюстрациях православие изображается в знаках и символах, имеющих отношение к христианской культуре, религии или стране. Рисунки используются для передачи церковнославянских мотивов. На них изображены святые, православные

праздники, церковные обряды, церковная атрибутика и другие. Наиболее распространенные изображения: крест, священник, таинственные обряды, рыба, голубь, Богородица, храмы и многое другое. В учебном издании греческой азбуки, в отличие от русского букваря, менее всего представлена позиция «Животные».

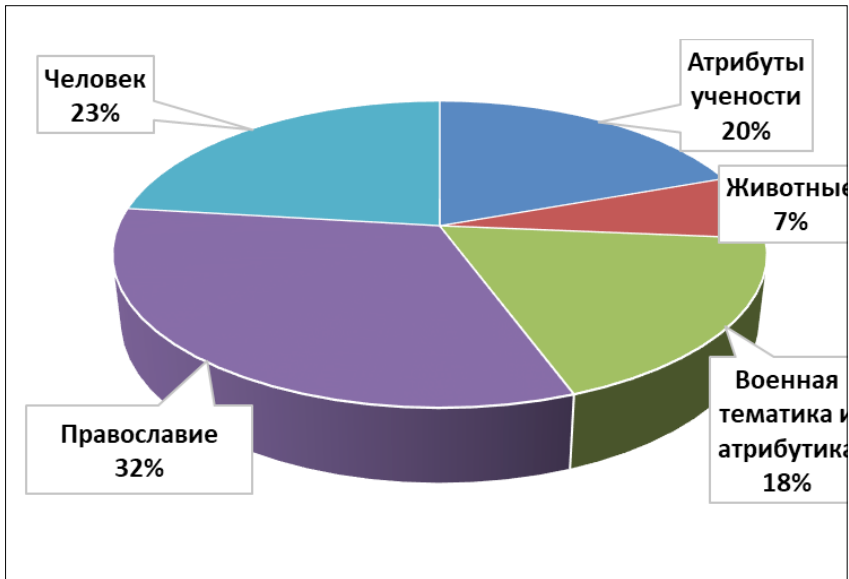


Рисунок 3. Тематическое распределение иллюстраций в греческой азбуке (единица счета – рисунок).

Принцип ввода букв аналогичен подходу, представленному в букваре иеромонаха Кариона Истомина – это последовательность, отражающая порядок букв алфавита. На листе располагается написание буквы и текст. Отличием являются целостные иллюстрации тематического характера (в азбуке Кариона один рисунок служит для ввода одного слова), прописи букв, добавление различных творческих заданий, таких как дописать букву, пройти по лабиринту, приклеить наклейку из приложения азбуки и многое другое.

Рассмотрим подробно особенности введения буквы «Г» в греческой азбуке (Рисунок 4). На первых двух страницах изображается церковный обряд венчания и приводится стихотворение (Γάμος – Брак), которое внушает читателю нежные и трепетные чувства преображения двух людей, соединившихся в одно целое.

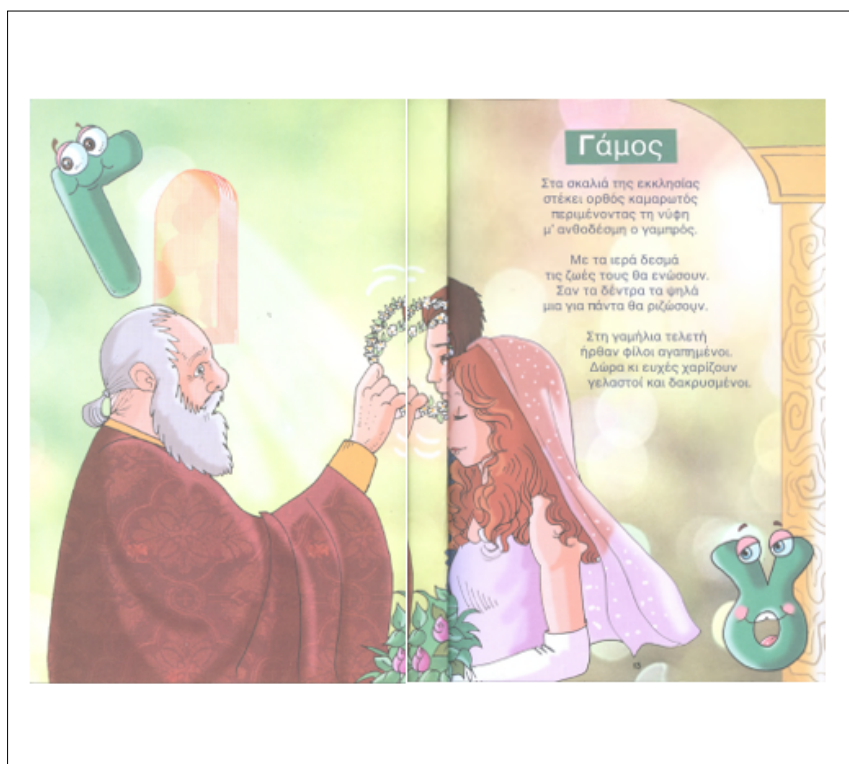


Рисунок 4. Иллюстрация первых страниц буквы «Г» греческой азбуки (Φουρκα, 2016, с. 12–13).

Вот пример стихотворения на странице, где вводится буква «Г»: «Στα σκαλιά της εκκλησίας στέκει ορθός καμαρωτός περιμένοντας τη νύφη μ' ανθοδέσμη ο γαμπρός. Με τα ιερά δεσμά τις ζωές τους θα ενώσουν. Σαν τα δέντρα τα ψηλά μια για πάντα θα ριζώσουν. Στη γαμήλια τελετή ήρθαν φίλοι αγαπημένοι. Δώρα κι ευχές χαρίζουν γελαστοί και δακρυσμένοι» (Φουρκα, 2016, с. 13). Перевод: «Брак. На ступеньках церкви стоит жених в ожидании невесты и держит букет. Священными узами жизнь их будет объединена. Как деревья высокие раз и навсегда они пускают корни. На свадебную церемонию пришли друзья, близкие. Подарки и поздравления ждут улыбающиеся молодожены».

Общая идея святости церковного брака, содержащаяся в иллюстрации и стихотворении, поддержана системой упражнений, приведенной на следующей странице. Логический и содержательный акцент сделан на закреплении базовых понятий и подготовки к обучению письму (Рисунок 5).



Рисунок 5. Иллюстрация упражнений греческой азбуки (Φουρκα, 2016, с. 14–15).

Приводится упражнение (Χρωμάτισε και γράψε το Γγ), нацеленное на развитие мелкой моторики руки. Дидактическая задача решается с использованием материалов раскрасок букв «Г» (Γάμος – Брак) и «γ» (γαμπρός – жених). Страница с упражнениями содержит: упражнение на установление соответствия, прописи букв «Г» «γ», представляющих собой очертание буквы в стилистике, характерной для религиозной традиции изображения букв греческой азбуки. В конце приведено упражнение Λαβύρινθος, суть которого заключается в помощи невесте, которая должна добраться до своего жениха по лабиринту.

О важности и понимании составителем сложности данного задания для обучающихся свидетельствует тот факт, что это упражнение включено в аппарат самопроверки учебника (Рисунок 6). Обучающийся имеет возможность убедиться в том, что упражнение выполнено верно или исправить свою ошибку, ориентируясь на образец правильного решения.



Рисунок 6. Фрагмент аппарата самопроверки греческой азбуки (Φοурκα, 2016, с. 100).

Выводы. В результате исследования были установлены моменты сходства и различий, имеющиеся в православных азбуках и букварях как учебных книгах, предназначенных для первоначального обучения грамоте. Замысел учебных книг, несмотря на значительный временной разрыв, заключается не только в обучении буквенным знакам и развитии представлений о мире, но, прежде всего, в формировании представлений о нравственности, добре, грехе, любви к ближнему.

Учебные книги объединяет единый алгоритм представления букв, а именно, традиционный алфавитный порядок, который является первым этапом обучения чтению при помощи буквослагательного метода. При введении новой буквы обязательно используется нравоучительный стих. Различия заключаются в отборе тематики для иллюстраций, добавлении элементов дидактического сопровождения, а также размещения в учебнике различных заданий, правильность выполнения которых ребенок может проверить самостоятельно, обратившись к блоку самоконтроля.

Оценивая дидактический потенциал азбуки и букваря, можно отметить как положительные, так и отрицательные моменты. К положительным можно отнести изображение букв в букваре Кариона Истомина в образах рыцаря в доспехах и женщин в традиционных нарядах, которые символизируют культуру народа и его быта в определенный исторический период. В греческой азбуке иллюстрации, имеющие отношение к религии, формируют у детей основы православного мировоззрения. Автор оптимистически оценивает духовный потенциал каждого ребенка младшего возраста. С точки зрения современных методических требований, отрицательные стороны можно выявить только в букваре Кариона Истомина. В нем не содержится никаких дидактических материалов для обучающихся. Вероятно, во время создания учебной книги (1694 год) еще не придавали должного значения дидактике – несмотря на то, что уже была написана и получила широкое распространение в европейских странах «Великая Дидактика» Я. А. Коменского, а также изданный им иллюстрированный «Мир чувственных вещей в картинках» (1650–54 гг.). Букварь Кариона Истомина выполнял роль иллюстративно-наглядного пособия.

На наш взгляд, самый красочный в плане подачи иллюстративного материала и наиболее разнообразный методический аппарат представлен в греческой азбуке благодаря приведению текстовых фрагментов тематического характера; упражнений, нацеленных на развитие мелкой моторики руки на материалах раскрасок; прописей, представляющих собой очертание буквы в стилистике, характерной для религиозной традиции изображения букв греческой азбуки; упражнений на установление соответствия.

В связи с вышеизложенным, мы можем порекомендовать учителям начальной школы использовать в учебно-образовательном процессе некоторые элементы греческой азбуки при знакомстве с азбукой обучающихся младших классов.

Литература

- Алексеева М. А. Букварь Кариона Истомина – произведение графики конца XVII века. Л.: Аврора, 1981. С. 9–13.
- Беловицкая С. И. Генезис детского самосознания // Современная школа России. Вопросы модернизации. 2019. № 1 (27). С. 215–222.
- Беловицкая С. И. Структурно-функциональные аспекты педагогической деятельности учителя // Культура. Наука. Интеграция. 2015. № 3 (31). С. 61–67.
- Браиловский С. Н. Один из пестрых XVII-го столетия: [Карион Истомин]: Историко-литературное исследование в 2 ч. с прил. СПб.: Типография Императорской Академии наук, 1902. 494 с.
- Быкова Т. А., Гуревич М. М. Описание изданий, напечатанных кириллицей. 1689 – январь 1725 г. М.-Л.: АН СССР, 1958. 402 с.
- Иванова Ж. Н. Автографы Кариона Истомина в списках первого русского

ПЕДАГОГИКА

иллюстрированного букваря // Вопросы славяно-русской палеографии, кодологии, эпиграфики: Труды ГИМа. М.: ГИМ, 1987. С. 41–45.

Истомин К. Букварь. Москва, 1694. 43 с. URL: bookposter.ru/info/imwerden/linguistics54.html

Латун В. В., Аль Хуссини М. К. М., Федотова О. Д. Альтернатива дидактических потенциалов: спортивные игры и единоборства в арабских и киргизских книгах для обучения чтению // Мир науки. 2018. Т. 6, № 2. URL: <https://mir-nauki.com/97PDMN218.html>

Окунева И. А., Латун В. В. Особенности использования структурных компонентов креолизованных текстов в зарубежной учебной книге: моменты концептуальной инверсии // Мир науки. 2017. Т. 5, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/46PDMN217.pdf>

Пеньков Д. В., Хоронько Л. Я. Задачи на смысл как дидактическая технология инициации смыслообразования в учебном процессе // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2019. № 2 (238). С. 75–80.

Пирс Ч. Что такое знак? // Вестник Томского государственного университета. Серия Философия. Социология. Политология, 2009. № 3. С. 88–95.

Федотова О. Д., Мареев В. И., Карпова Г. Ф. Стимулирование публикационной активности преподавателей как путь вхождения российских вузов в систему всемирных связей в области науки и образования // Интернет-журнал Науковедение, 2015. Т. 7, № 6 (31). URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/145EVN615.pdf>.

Fedotova O., Latun V. The first Russian project of the Asian academy: new geopolitical vector // Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015. Vol. 6, Issue 4. P. 356–361.

Maas M. Bobbi. ABC. Alkmaar: Uitgeverij Kluitman, 2015. 20 p.

Winne P. H., Perry N. E. Measuring self-regulated learning. Handbook of Self-Regulation // Handbook of self-regulation. Academic Press, 2000. P. 531–566. doi: 10.1016/B978-012109890-2/50045-7

Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview // Educational Psychologist. 1990. Issue 25(1), P. 3–17. doi: 10.1207/s15326985ep2501

Καραγιαννός Β. Το πρώτο μου αλφαβητάρι Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης, 2018. 72 σ.

Φουρκα Π. Το αλφαβητάρι του ουρανού. Αθήνα: ΨΥΧΟΓΙΟΣ, 2016. 104 σ.

References

Alekseeva, M. A. (1981). *The ABC book of Karion Istomin – a work of graphics from the end of the 17th century*. Leningrad: Aurora. (in Russ.).

Belovitskaya, S. I. (2019). The Genesis of Children's Identity. *Modern School of Russia. Modernization Issues*. 1 (27), 215–222. (in Russ.)

Belovitskaya, S. I. (2015). *Structural and functional aspects of the pedagogical activity of a teacher*. The culture. The science. Integration, 3. 61–67. (in Russ.)

Brailovsky, S. N. (1902). *One of the motley XVIIIth century: [Karion Istomin]: Historical and literary study*. St. Petersburg: Printing House of the Imperial Academy of Sciences. (in Russ.)

Bykova, T. A., Gurevich, M. M. (1958). *Description of publications printed in Cyrillic. 1689 – January 1725*. Moscow, Leningrad: Publishing House of the USSR Academy of Sciences. (in Russ.)

Ivanova, Zh. N. (1987). Autographs of Karion Istomin in the lists of the first Russian illustrated ABC-book In S. Schmidt (Ed.), *Issues of Slavic-Russian paleography, codicology, epigraphy* (Proceedings of the State Historical Museum) (pp. 41–45). Moscow: GIM. (in Russ.)

Istomin, K. (1694). *ABC book*. Moscow. (in Russ.)

Latun, V. V., Al Hussini, M. K. M., Fedotova, O. D. (2018). An alternative to didactic potentials: sports and martial arts in Arabic and Kyrgyz books for teaching reading. *World of Science*. 6(2). (in Russ.)

Okuneva, I. A., Latun, V. V. (2017). Features of use of the structural components of a creolized text in a foreign educational book: moments of conceptual inversion. *World of Science*, 5(2). (in Russ.)

Penkov D. V., Khoronko L. Ya. (2019). Tasks on meaning as a didactic technology for the initiation of meaning formation in the educational process. *Bulletin of the Adygea State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2 (238), 75–80. (in Russ.)

Peirce Ch. (2009). What is a sign? *Bulletin of Tomsk State University. Philosophy Series. Sociology. Political Science*, 3, 88–95. (in Russ.)

Fedotova O. D., Mareev V. I., Karpova G. F. (2015). Stimulation of publishing activity of University lecturer as a way for Entering Russian Universities in the system of world relations in the sphere of science and education. *Internet Journal of Science*. 7(6(31)). (in Russ.)

Fedotova, O., Latun, V. (2015). The first Russian project of the Asian academy: new geopolitical vector. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(4), 356–361.

Maas, M. (2015). *Bobbi. ABC*. Alkmaar: Uitgeverij Kluitman.

Winne, P. H. & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 531–566). Academic Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. doi: 10.1207/s15326985ep2501

Καραγιαννός Β. (2018). *Το πρώτο μου αλφαβητάρι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Φουρκά Π. (2016). *Το αλφαβητάρι του ουρανού*. Αθήνα: ΨΥΧΟΓΙΟΣ.

УДК 376.3

Проблемы включенного обучения младших школьников с нарушениями речи в смыслодидактической интерпретации

Елена А. Мацюк

Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону,
Российская Федерация

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-5845>

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы методологических оснований инклюзивного обучения младших школьников, имеющих нарушения речи, с позиций смыслодидактики. Исходя из современной тенденции отношения к людям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как полноправным участникам социальной жизни общества обобщается опыт исследований в области безбарьерного обучения. Во введении поднимается проблема существующих противоречий в современном мировом образовательном пространстве в связи с увеличением количества детей с ОВЗ, включённых в общеобразовательный процесс. Целью статьи является раскрытие идеи создания смыслодидактической модели обучения детей с речевыми расстройствами с учётом существующих аналогичных образовательных моделей для детей со снижением слуха, расстройствами аутистического спектра и другими ограничениями возможностей здоровья. В теоретическом обосновании подробно раскрыты противоречия интегративного подхода в отечественном образовании. Автор указывает на ключевое значение учёта особых образовательных потребностей детей младшего школьного возраста с нарушениями речи, обучающихся в общеобразовательной школе. Поиск путей повышения эффективности включенного обучения рассматривается в двух направлениях. С одной стороны, отмечается ведущая роль междисциплинарного подхода и особое значение кондуктивной педагогики как важнейшего звена реабилитационной программы в оказании помощи ребёнку с ОВЗ. С другой стороны, отслеживая хронологию постепенного формирования из идей гуманистической педагогики концепции личностно – ориентированного обучения, а затем появления отраслей психодидактики и смыслодидактики, подчеркивается значение смысловой педагогики, роль личностного смысла в структуре познавательной деятельности учащихся. Подчеркивается, что современная школа как модель общества, вступившего в эпоху цифровизации, понимается как уникальное пространство для интенции развития ценностно- смысловой

сферы обучающихся, формирования индивидуальной жизненной стратегии. Изучив опыт применения смыслодидактической модели обучения подростков с различными особенностями развития и повышения эффективности освоения школьниками с ОВЗ образовательных программ за счёт использования смысловых техник, автор делает акцент на корреляции между целями реабилитационных программ и установками современной системы образования по созданию условий для полноценного социального развития обучающихся с недоразвитием речи в будущем. В заключении ставится задача проектирования смыслодидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами, способной, через влияние на сферу смыслообразования, служить преодолению познавательных, коммуникативных и личностных барьеров в обучении.

Ключевые слова

смысловая сфера, инициация смыслообразования, смыслодидактическая модель обучения, включенное обучение, расстройства речи, реабилитационные программы, особые образовательные потребности

The meaning-didactic interpretation of the problems in educating younger schoolchildren with speech disorders

Elena A. Matsyuk

Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russian Federation

E-mail: elenamacjuk@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8575-5845>

Abstract

The paper presents the analysis of methodological basis of the inclusive education for younger schoolchildren from the point of view of meaning didactics. Taking into account the modern trends for treating people with special health needs (SHN) like full members of the social life, the results of the researches relating to the inclusive education are generalized. The Introduction raises the problem of the existing contradiction in the modern educational system resulting from the increase of the quantity of SHN children involved into the general education model. The purpose of the article is to represent the idea of creating the meaning-didactic educational model for children with speech pathology taking into account the existing analogic educational models for children with diminished hearing, autistic spectrum disorders and other limited health capacities. The Theoretical justification details the contradictions of the integrational approach in the national education model. The author emphasizes that the special educational needs of the younger schoolchildren

with speech pathology should be taken into account in the general school. To increase the efficiency of the inclusive education two approaches are considered. On the one part the key role of the interdisciplinary approach and the special value of the conductive pedagogy as the significant element of the rehabilitation program for SHN children are mentioned. On the second part revising the chronology of the gradual formation of the personality centered education concept issued from the ideas of the humanistic pedagogy and the following creation of the psycho-didactics and meaning-didactics, the accent is made to the value of the semantic pedagogy and personal meaning in the structure of the cognitive activity of the students.

It is accentuated that the modern school as a model of the society coming into the digital era is seen as a unique space for the development of the axiological sphere and formation of the individual life strategy of the students.

Considering the positive experience of the implementation of the meaning-didactic model for teenagers with different specialties and increase of the efficiency of learning of SHN students as a result of using meaning-making technics, the authors emphasize on the correlation between the goals of rehabilitation programs and the attitudes of modern education system to create conditions for full social development of students with speech underdevelopment in the future. It presents the task of designing a meaning didactic model for teaching younger students with speech disorders which would be able to overcome cognitive, communicative and personal barriers in learning through the influence on the students' meaning sphere.

Keywords

meaning sphere, meaning-making initiation, meaning-didactic learning model, inclusive education, speech disorders, rehabilitation programs, special educational needs

Введение

В современном мире ежегодно наблюдается значительный прирост лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые, согласно нормативно-правовой базе российского государства, стремятся в полной мере быть охваченными и вовлеченными в учебный процесс вместе со школьниками без особенностей развития, в полном объеме получать знания, развиваться и становиться полноценными гражданами, грамотными специалистами, людьми, способными приносить пользу обществу. Над возможностью и мотивацией обучения с максимальным использованием природного потенциала таких воспитанников задумывалось не одно поколение ученых. Представители науки в разных областях своей деятельности искали пути реализации безбарьерного обучения, где, наряду со школьниками, усваивавшими единый образовательный стандарт, будут учиться школьники с недоразвитием той или иной функции,

или со сложной структурой дефекта. Само понятие «дефект» развития было введено Л. С. Выготским, который указал, что проблема воспитания и обучения детей с «дефектом» – это проблема социальная, и компенсаторные механизмы в работе с такими детьми лежат в их социализации с учетом психосоматических состояний и индивидуальных особенностей учеников (Выготский, 1983).

В настоящее время экономически развитые страны с демократической системой управления рассматривают общество как равноправно взаимодействующие микро-социумы, где способность людей самостоятельно определять своё положение в обществе определяется как их равенство. Отставания в развитии не квалифицируются более как «дефект», а воспринимаются как внешние особенности поведения лиц с ограниченными возможностями здоровья. В развитом социуме формируется представление о необходимости уважать отличие этих людей, видеть в этом индивидуальность. Институтом формирования новых ценностей становится современная школа, где здоровые обучающиеся впервые сталкиваются со сложной и разнохарактерной группой детей с особенностями в развитии, включёнными в общеобразовательный процесс. Нормативно развивающихся школьников учат партнёрскому, доброжелательному отношению к сверстникам, имеющим особые образовательные потребности.

Осуществленный сравнительный анализ содержания и преемственности общеобразовательной и специальной систем обучения и воспитания, привел нас к выводу, что полноценное формирование учащегося как личности, имеющего ОВЗ и благополучно развивающегося, возможно в системе смысло-ориентированной педагогики. Автор обращает внимание на связь между смысловым ядром реабилитационных мероприятий для детей с ОВЗ, обращённым прежде всего к личности ребёнка, его мотивации быть активным участником социума и принципами актуальной дидактической концепции – смыслодидактики, рассматривающей процесс образования как вхождение ребёнка в образ потенциального «Я», стимуляцию смыслообразования и смыслотворчества обучающихся. Делается вывод о том, что смыслодидактическая модель включенного обучения детей, имеющих ограниченные возможности развития речи, способна стать уникальным пространством для эффективного образовательного процесса детей с речевыми расстройствами и их нормативно развивающихся сверстников в современной школе как модели современного общества.

Теоретическое обоснование

Исследователи проблем обучения младших школьников с нарушениями речи ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики» Н. Н. Малофеев, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская свидетельствуют о качественных изменениях популяции учеников в двух направлениях: с одной стороны, отмечается минимизация проявлений речевых расстройств к началу школьного обучения, при сохраняющихся

проблемах выбора коммуникативных стратегий, приводящих к школьной неуспеваемости, а с другой – имеет место утяжеление структуры речевой патологии у детей в пользу множественных комбинированных и смешанных форм речевых расстройств. (Малофеев, Кукушкина, Никольская, 2009)

Включение детей с расстройствами речи в систему общего образования требует учёта специфики протекания у них психических процессов в сенсорной, интеллектуальной, эмоционально-волевой и регуляторной сферах. Г. В. Чиркина, при разработке специального федерального государственного стандарта образования (СФГОС) детей с нарушениями речи, обосновала необходимость дифференцировать ожидаемые результаты освоения детьми общеобразовательной программы, выделила параметр «особые образовательные потребности» ребёнка и рекомендовала три варианта образовательных маршрутов. Г. В. Чиркина отмечает, что адаптация ученика с нарушениями речи в условиях общеобразовательной школы обусловлена «не только диагнозом и формой нарушения, но сложным взаимодействием группы факторов, отражающих личностное, интеллектуальное, психофизическое развитие каждого ребенка, а также интенсивностью и адекватностью коррекционных мероприятий в дошкольном периоде» (Чиркина, 2012, с. 155). По данным Е. Н. Российской, Л. А. Гараниной, Т. Ф. Алтуховой в реальной логопедической практике школьного учителя- логопеда основной контингент составляют обучающиеся, имеющие первичные речевые расстройства, которые при логопедическом сопровождении не препятствуют получению детьми цензового образования. Однако, группа учеников, нуждающихся в коррекционных занятиях с логопедом в условиях общеобразовательной школы становится масштабнее за счёт активизации инклюзивных процессов, поскольку речевое недоразвитие обнаруживается у детей с иными первичными нарушениями (интеллектуальными, сенсорными, эмоционально-волевыми) (Российская, Гаранина, Алтухова, 2018).

Как показывает международный опыт, развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, и для успешного внедрения такой формы интеграции школьников с особыми образовательными потребностями важны не только детальная проработка нормативной базы, но и анализ опыта конкретных образовательных учреждений в нашей стране. Однако, мнения отечественных исследователей в отношении условий эффективности практики инклюзивного образования противоречивы: одни считают, что не для всех детей инклюзивное обучение предпочтительнее специального и важное значение имеет дифференцированный отбор обучающихся (Н. Н. Малофеев, Л. И. Аксёнова, Л. М. Шипицына), другие убеждены, что ребёнок с особыми возможностями здоровья не обязан быть «готовым» к обучения в общеобразовательной среде, а, напротив, общество и государство должны обеспечить условия для включения любого человека в полноценную социальную жизнь (Э. И. Леонград, Е. Н. Кутепова, С. В. Алехина).

Вместе с тем исследователи указывают, что успешность включённого обучения зависит не только от взаимосвязанных усилий специалистов и содержательных методологических связей, но и от активности самого ребёнка и его семьи. В инклюзивном образовании в связи со смещением законодательных норм и под воздействием деятельности организаций по защите прав родителей, произошла существенная смена ролей: любое вмешательство рассматривается как мероприятие, в котором ведущая роль в определении целей обучения и путей их достижения не принадлежит всецело специалистам, а учитывает приоритеты семьи, воспитывающей ребёнка с особыми потребностями. По мнению А. Д. Мухиной и Н. М. Бурыкиной, исследующих роль семьи в процессе инклюзивного обучения, такая смена акцентов возникла в результате признания прав родителей как потребителей образовательных услуг с одной стороны и признания вероятности неуспешности программ, игнорирующих предпочтения и ценности семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья (Мухина, Бурыкина, 2017). Особой методологической установкой, дающей возможность получения положительного эффекта в преодолении ограничений здоровья и социальном развитии ребёнка, стала опора на принципы построения программ реабилитации, включающие раннее начало мероприятий, системность, последовательность, индивидуальность, непрерывность и т. д. Междисциплинарный подход, заключающийся в обеспечении комплексного лечения и психолого- педагогических мероприятий, подразумевает обязательный учёт всеми участниками реабилитационного процесса факта психотравмы в семье, связанной с рождением ребёнка с особенностями развития (Орлова и соавторы, 2019). Ключевым моментом в детской реабилитационной программе является кондуктивная педагогика выдающегося венгерского врача, учёного и педагога Андраша Пето. Основа методики – это занятия в группе, которые призваны смягчить воздействие стресса, сосредоточив усилия семьи и самого ребёнка не только на развитии моторики, социальных навыков и познавательного интереса, но прежде всего на повышении мотивации ребёнка к выздоровлению, выборе доступных средств социализации и адекватного уровня адаптации в социуме. Важно сформировать у ребёнка желание быть не объектом, а субъектом медико-психолого- педагогической программы (Современные технологии реабилитации в педиатрии, 2000).

Сближение общеобразовательной и специальной систем обучения происходило в условиях динамически изменяющихся реалий современного мира, вступления в эпоху информационной цивилизации. Направленность педагогического поиска как сфере теоретического осмысления, так и в реальной педагогической практике формировалась под влиянием нового видения субъекта познавательной активности – обучающегося. Возникла идея о невозможности решения системных вопросов образования без перехода к новой парадигме

понимания человека в целом. Какие бы «педагогические технологии» не изобретались, они неспособны компенсировать незнание закономерностей человекообразования», – указывает А. И. Колесникова (Колесникова, 1999, с. 199). Появились концепции личностно-ориентированного обучения, признающие самобытность обучающегося как особую ценность и декларирующие субъективность процесса образования. Произошла коренная перестройка как в научном понимании проблем, так и в организационной сфере системы образования. Обучение стало максимально ориентировано на использование знаний психологической науки. Возникшая отрасль психолого- педагогического знания – психодидактика, признавала зависимость психического развития от способов обучения и подчеркивала значимость обратной зависимости: выбора способов обучения от психического развития личности обучаемого (Крутский, 2015).

Предпосылки переосмысления целей, принципов, содержания, методов и форм обучения обозначены в трудах выдающихся отечественных учёных Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Л. С. Рубинштейна, исследования которых были изначально ориентированы на личностные аспекты обучения. Теория амплификации (обогащения, усиления, углубления) развития и обучения, предложенная советской психологией, по мнению А. В. Запорожца, совпадает по представлениям и ценностным установкам с гуманистической психологией. Суть принципа амплификации: не «норма развития» а «развитие – норма», в отличие от американской теории форсирования способностей.

Стремительным развитием педагогическая психология во многом обязана трудам выдающегося отечественного психолога А. Н. Леонтьева, отмечающего, что «заучивание на основе мысленного углубления в факты, явления» и переход знаний на уровень личностных смыслов в процессе обучения как самостоятельные идеи приобрели для учёного и его последователей характер педагогического убеждения (Леонтьев, 1971).

Результатом поиска наиболее кратких путей усвоения учащимися достижений, знаний и опыта предшествующих поколений стала зарождавшаяся в 1970-х годах идея об образовании, наделенном смыслами, высказанная в работах А. Г. Асмолова, Б. С. Братусь, Е. В. Субботского, Л. С. Цветковой и др. (Асмолов и соавторы, 1979).

А. Г. Асмолов в 1986 г. в работе «Психология индивидуальности» подчеркивает, что процесс индивидуализации происходит в направлении от совместных актов, от «содействий как исходных «клеточек» личности к самоконтролю поведения, побуждаемому смыслообразующими мотивами индивидуальности» (Асмолов, 1986, с. 79). Развивая эту мысль, ученый обозначил тенденцию развития отечественного образования в направлении смысловой педагогики. «Целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала

ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределённости. В ходе вариативного образования ребёнок приобщается к культуре, т. е. овладевает способами мышления и способностями, посредством которых люди на протяжении многих веков строили мировую цивилизацию» (Асмолов, 2013, с 9). Исследователи отмечают, что предметы приходят в жизнь ребёнка раньше, чем обретают для него смысл, в этом и заключается «кризис развития» сознания ребёнка. Ребёнок и культура в жизни сосуществуют отчуждённо, зачастую вообще не взаимодействуя. Именно учитель, считает Е. В. Ключко, замыкает через себя связь ребёнка с культурой. Взрослый, педагог выступает посредником между культурой и ребёнком, достижениями цивилизации и обучающимся (Ключко, 2013). И. А. Колесникова подчеркивает, что пространство школы необходимо проектировать как «источник развития человека, а не одно из условий» (Колесникова, 1999, с. 144).

Постоянные трансформации, динамические изменения во всех сферах жизни людей, сопровождающие вступление общества в эпоху цифровой цивилизации, затрагивают прежде всего образование. Современный человек не располагает постоянными ориентирами, только развивая ценностно-смысловые установки самоотношения, отношения к личному опыту, он имеет возможность найти свою индивидуальную жизненную стратегию. Образовательное пространство современной школы, являющееся социальной моделью общества, способно дать интенцию к саморазвитию, поиску своих смыслов. Смыслов, являющихся основной единицей сознания человека, высшей инстанцией саморегуляции его деятельности.

Уже в середине 80-х годов роль личностного смысла в деятельности познания была признана решающей. В структуре процесса обучения объективное наличие личностного смысла и его решающая роль в структуре познавательной деятельности не вызывали сомнений. В исследовании И. В. Абакумовой «Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе» (1989) личностный смысл как дидактический фактор был рассмотрен системно, определены критерии развития смысловой сферы обучающихся и уровни развития личностных смыслов в процессе обучения. От отсутствия интереса к процессу учения у одних обучающихся (низкий уровень) до разобщённости и дискретности смыслов, отсутствия концептуальной базы личностно-смысловой сферы, неустойчивости оценочной позиции у других обучающихся (средний уровень) и достигая цельности смысловой структуры, убеждений и взаимосвязанных воззрений у обучающихся с высоким уровнем развития смысловой сферы. Между этими уровнями объективно фиксируются и промежуточные, а также нулевой и высший уровень развития смысловой сферы у обучающихся (Абакумова, 1989).

Дидактика, обращённая к смысловым структурам личности и представленная психологическим содержанием, преломленным через дидактическую

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

структуру сформировалась в новую научную дисциплину – смыслодидактику. Междисциплинарный интегративный характер самого понятия «смысл», попытки изучения смысла в образовательном процессе в контексте психологических, философских, культурологических теорий поднимают смыслодидактику на более высокий концептуальный уровень дидактики. Через уроки, способствующие смысловому развитию, возможно отслеживать и описывать развитие ребёнка. Поскольку смыслом невозможно научить, именно сами смыслы и являются структурной единицей таких уроков. Деятельность переживания, активирующая процессы смысловой рефлексии является основной деятельностью в смыслообразующей модели обучения. Тогда содержание обучения – выход ребёнка за пределы своего «Я», реализация творческих способностей. А сам процесс образования – как вхождение ребёнка в образ потенциального «Я», являющегося источником смысловой деятельности сознания. Противоречие исчерпывается сосуществованием актуального и потенциального «Я», составляющих две стороны одного и того же человеческого феномена. Не являясь обособленно существующей, смыслодидактическая модель ассимилируется и распространяется на другие модели обучения: догматическую, знаниевую, проблемную.

Под научным руководством И. В. Абакумовой накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал по внедрению смыслодидактической модели обучения нормативно развивающихся школьников, а также детей и подростков с особенностями развития и недоразвитием школьных навыков. Исследователями были рассмотрены уровни личностных смыслов обучающихся, факторы, стимулирующие развитие смысловой сферы подростков, юношей и девушек, обучающихся в общеобразовательной школе. Ряд исследований посвящен изучению трансформаций смыслообразования у подростков с ограниченными возможностями здоровья. Так, Е. А. Колтунова, Ю. А. Маслова, изучив особенности смысловой сферы юношей и девушек со снижением слуха, выявили у них запаздывание в развитии и содержательное своеобразие смысловой сферы относительно слышащих сверстников, негативизм по отношению к миру и социуму (Колтунова, 2015).

Актуальность изучения смысловой сферы детей и подростков с ограниченными возможностями развития подтверждается научным интересом к проблеме. В монографии И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова, Л. В. Косиковой «Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения» исследована специфика отношения особых подростков к себе, окружающим, к жизненным ценностям. Выявленная специфика смысловой сферы, по мнению авторов, даёт обширные возможности для понимания личности подростков с ОВЗ с целью повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения их в условиях инклюзивного обучения. В ходе исследования дети демонстрировали недостаточную степень осмысленности проблем, тенденцию

к ограничению социальных контактов, затруднения в эмоционально- ценностном отношении к себе, отказ от ответственности за себя и других, неумение контролировать события собственной жизни.

И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, Л. В. Косикова подчёркивают, что интеграция обучающегося с особенностями развития в образовательный процесс должна охватывать не только уровень его интеллектуальной активности, но и личностной, и социальной. Создание дидактических и психологических условий осмысленности учения должно стать фактором преодоления познавательных, коммуникативных и личностных барьеров в обучении школьников с речевыми расстройствами. (Абакумова, Ермаков, Косикова, 2016).

Заключение

Модель инициации смыслообразования учащихся с нарушениями речи, способная повысить уровень академической успешности этих детей, должна состоять из трёх базовых блоков: целевого, содержательно-технологического, коррекционно-диагностического.

Определение ценностно-смысловой направленности обучения заключено в целевом компоненте, служащем цели формирования у обучающихся с речевой патологией представлений о способности личности полноценно жить в обществе, формированию социальной компетентности, навыков общения с окружающими, позитивного образа «Я» и преодолению фиксации на собственном коммуникативном нарушении.

Содержательно-технологический компонент призван учитывать личностные особенности детей при организации обучения, стимулировать мотивационно-смысловую сферу и активную личностную позицию ученика с речевыми расстройствами, как субъекта учебной деятельности и социальных отношений; оптимизировать взаимодействие обучающегося с патологией речи со сверстниками и педагогами.

Комплексная диагностика уровня личностного развития и обучаемости младшего школьника с речевым расстройством входит в коррекционно-диагностический компонент, состоящий из сбора и анализа данных о влиянии смыслотехник на эффективность обучения детей, имеющих речевые расстройства.

Спроектированная методика должна была отвечать следующим требованиям: учитывать возрастные и психофизиологические особенности детей 8–10 лет с патологией речи и не вызывать у обследуемых утомления; сочетать взаимодополняющие и раскрывающие исследуемые качества смысловой сферы методы; предоставить данные, подтверждающие или опровергающие гипотезу о возможности эффективного влияния смылодидактической модели обучения школьников 8–10 лет с нарушениями речи на показатели академической успешности этой группы учеников.

ДЕФЕКТОЛОГИЯ

При разработке смыслодидактической модели обучения младших школьников с речевыми расстройствами использовались аналитические, диагностические методики, метод обучающего эксперимента.

Накопленный потенциал теоретических и эмпирических исследований позволяет предположить, что дидактические технологии инициации развития смысловой сферы, синтезированные в смыслодидактическую модель, способны эффективно влиять на сферу смыслообразования у детей с нарушениями речи. Смыслотехники, переориентированные на специфику смысловой сферы детей с речевой патологией, способны служить не только преодолению школьной дезадаптации и повышению академической успешности этой категории детей, но и коррелирующим между собой целям реабилитационных программ по преодолению речевых расстройств и установкам современного образования – способности сегодняшнего ученика получить полноценное социальное развитие личности в будущем.

Литература

Абакумова И. В. Смыслодидактика: учебное пособие для магистрантов отделений педагогики и психологии. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2008. 320 с.

Абакумова И. В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону. 1989. 20 с.

Абакумова И. В., Белоусова А. К., Зорина Е. С., Максимович Е., Николаева Е. А., Нурмухамедова И. В., Стошич Л., Федотова О. Д. Психолого-педагогические основы инновационных методов обучения в высшей школе. М: РУСАЙНС, 2019. 228 с.

Абакумова И. В., Годунов М. В., Пеньков Д. В. Смыслообразующие стратегии: потенциал современных исследований. М.: КРЕДО, 2019. 44 с.

Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Косикова Л. В. Смысловая сфера подростков: особенности развития в условиях включенного обучения. М.: КРЕДО, 2016. 116 с.

Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 1. С. 5–16.
Асмолов А. Г. Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) // Образование и наука. 2013. № 8 (107) С. 3–13.

Асмолов А. Г. Психология индивидуальности. Методически основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: МГУ.1986. 96 с.

Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Зейгарник Б. В. О некоторых перспективах исследования смысловых образований личности // Вопросы психологии. 1979. № 4. С. 35–47.

Выготский Л. С. Основы дефектологии: Собр. Соч. в 6-ти т. 5 том. М.: Педагогика, 1983. 368 с.

Ермаков П. Н., Абакумова И. В., Осипова А. А. Смысловые барьеры в обучении: дидактическое содержание и технологии преодоления. М.: КРЕДО, 2016. 274 с.

Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии. СПб.: СПб ГУПМ, 1999. 242 с.

Колтунова Е. А. Психологические особенности символизации у незлышаших в период юности. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2015. 20 с.

Клочко Е. В. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О. К. Тихомирова) // Вестник московского университета. Серия: Психология. 2013. Т. 14, № 2. С. 106–120.

Крутский А. Н. Роль психодидактики в профессиональной подготовке учителя // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. № 6 (28). С. 78–85. doi: 10.15293/2226–3365.1506.09

Кузенко С. С. Деформации смысловой сферы подростков с коммуникативно-личностными нарушениями. Автореф. дис... канд. псих. наук. Ростов-на-Дону, 2008. 24 с.

Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. М.: МГУ. 1971. 40 с.

Малофеев Н. Н., Гончарова Е. А., Никольская О. С., Кукушкина О. И. Специальный федеральный государственный стандарт общего образования детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения концепции // Дефектология. 2009. № 1. С. 5–19.

Мухина А. Д., Бурыкина Н. М. Роль семьи в процессе инклюзивного обучения // Вопросы образования и науки: Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, 30 ноября 2017 г. Ч. 4. Тамбов: ЮКОМ. 2017. С. 101–103. DOI: 10.17117/conf.2017.11.04

Орлова Е. В., Пискунова С. Г., Приходько Н. Н., Мацюк Е. А., Волченкова О. Ю., Астен А. А., Годованная Г. В., Чернова М. С. Интегративная психолого-логопедическая помощь детям с резидуально-органическим поражением ЦНС в условиях дневного стационара медицинской реабилитации // Детская и подростковая реабилитация. 2019. № 1 (37). С. 33–38.

Российская Е. Н., Гаранина Л. А., Алтухова Т. А. Готовность учителя-логопеда к сопровождению обучающихся с нарушениями письменной речи в инклюзивном образовательном пространстве. Чтение в цифровую эпоху: Сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции Российской ассоциации дислексии, 15 мая 2018 г. М.: Государственный институт русского языка, 2018. С. 92–98.

Современные технологии реабилитации в педиатрии / Под редакцией Е. Т. Лильина. М.: «ОДИ international», 2000. 556с.

Чиркина Г. В. Проблема обучения детей с нарушениями речи в контексте их особых образовательных потребностей // Учёные записки. 2012. № 2. С. 155–166.

References

- Abakumova, I. V., Ermakov, P. N., Kosikova, L. V. (2016). *Meaning sphere in teenagers: specifics of its development in the conditions of inclusive education*. M.: CREDO. (in Russ.).
- Abakumova, I. V., Godunov, M. V., Pen'kov, D. V. (2019). *The strategies of meaning formation: the potential of modern research*. M.: CREDO. (in Russ.).
- Abakumova, I. V. (1989). *Personal meaning as pedagogical factor and its application in the teaching process*. (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
- Abakumova, I. V. (2008). *Meaning didactics: handbook for masters degree candidates of the psychology and pedagogy departments*. Rostov-on-Don: Southern Federal University (in Russ.).
- Abakumova, I. V., Belousova, A. K., Zorina, E. S., Maksimovich, E., Nikolaeva, E. A., Nurmuhamedova, I. V., Stoshich, L., Fedotova, O. D. (2019). *Psychological and pedagogical foundations of innovative methods of college teaching*. M: Ruscience. (in Russ.).
- Alekhina, S. V. (2014). Principles of inclusive education in the context of changing teaching practices. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological science and education*, 19(1), 5–16. doi: <https://doi.org/10.17759/pse> (in Russ.).
- Asmolov, A. G., Bratus', B. S., Zejgarnik, B. V. (1979) On some perspectives in the studies of meaning formation in personality. *Voprosy psikhologii*, 4, 35–47.
- Asmolov, A. G. (1986). *Psychology of individuality. Methodological foundations of personality development in the historical and evolutionary process*. M.: MSU. (in Russ.).
- Asmolov, A. G. (2013). Variable education in the changing world: socio-cultural perspective. *Obrazovanie i nauka = Education and science scholarly journal*, 8 (107), 3–13.
- Chirkina, G. V. (2012). The problem of teaching children with speech disorders in the context of their special educational needs. *Uchyonye zapiski*, 2, 155–166.
- Ermakov, P. N., Abakumova, I. V., Osipova, A. A. (2016). *Meaning barriers in learning: didactic content and managing techniques*. M.: CREDO. (in Russ.).
- Klochko, E. V. (2013). Ontology of meaning and meaning formation. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 14(2), 106–120.
- Kolesnikova, I. A. (1999). *Pedagogical reality in the mirror of interparadigm reflection*. SPb.: SPb GUPM. (in Russ.).
- Koltunova, E. A. (2015). *Psychological features of symbolisation in adolescent children with hearing impairment*. (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
- Krutsikij, A. N. (2015). The role of psychological didactics in the professional training of a teacher. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Science for Education Today*. 6(28), 78–85. doi: 10.15293/2226–3365.1506.09 (in Russ.).
- Kuzenko, S. S. (2008) *Deformation of the meaning sphere in teenagers with communicative and personality disorders*. (Candidate dissertation). Rostov-on-Don. (in Russ.).
- Leont'ev, A. N. (1971). *Needs, motives, emotions*. M.: MSU. (in Russ.).
- Lil'in, E. T. (2000). *Contemporary technologies of paediatrics and rehabilitation*. Moscow: ODI international. (in Russ.).

Malofeev, N. N., Goncharova, E. L., Nikol'skaya, O. S., Kukushkina, O. I (2009). Special federal government standard of the secondary education for children with special health needs. *Defektologiya=Journal of Special Education «Defectology»*, 1, 5–19 (in Russ.).

Mukhina, A. D., Burykina, N. M. (2017). The role of the family in the process of inclusive education. In *Education and science: A collection of scientific papers on the materials of the international scientific-practical conference, November 30, 2017*. (Vol. 4, pp.101–103). Tambov: YUKOM. doi: 10.17117/conf.2017.11.05 (in Russ.).

Orlova, E. V., Piskunova, S. G., Prihod'ko, N. N., Matcyuk, E. A., Volchenskova, O. Y., Asten, A. A., Godovannaya, G. V., Chernova M. S. (2019). Integrative therapy and speech therapy for children with residual CNS damage in the outpatient medical rehabilitation context. *Detskaya i podrostkovaya reabilitaciya= Child and adolescent rehabilitation*, 37(1), 33–38. (in Russ.).

Rossijskaya, E. N., Garanina, L. A., Altuhova, T. A. (2018). Readiness of a speech teacher to assist the students with impaired writing abilities in the context of inclusive educational space. *Reading in the Digital Age: Proceedings of the VIII International Scientific and Practical Conference of the Russian Association of Dyslexia*, May 15 (pp. 92–99). Moscow: State Institute of the Russian Language A. S. Pushkin. (in Russ.).

Vygotskij, L. S. (1983). *Defectology: The Basics. Issue 5*. Moscow: Pedagogika. (in Russ.).

Научное издание

Сетевое издание «Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология» - рецензируемое научное издание, публикуется в сети Интернет, не имеет печатной версии и полностью находится в свободном доступе.

Цена распространения: бесплатно

12+

Номер свидетельства ЭЛ № ФС 77 – 71604 от 13.11.2017 г.

Учредитель и издатель: Донской государственный технический университет, 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1

Адрес и электронная почта редакции: г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1, корпус 8, ауд. 8-307, editor@inov-ppd.ru

**ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА:
ПСИХОЛОГИЯ. ПЕДАГОГИКА. ДЕФЕКТОЛОГИЯ
2020
ТОМ 3 № 1**

**INNOVATIVE SCIENCE:
PSYCHOLOGY. PEDAGOGY. DEFECTOLOGY
2020
Vol. 3 Issue 1**

Дата выхода в свет: 15 мая 2020