16+

ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 5. 2018

Издаётся с 1995 года

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-72114 от 29.12.2017), Международным центром ISSN, имеет Российский индекс научного цитирования и подписной индекс в каталоге «Почта России» – П4240.
Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (13.00.00 Педагогические науки; 19.00.00 Психологические науки).

ISSN 1997-9886

Главный редактор: Чумаченко Т. А., д. и. н., доцент, и.о. ректора ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Заместители главного редактора:
Богачев А. Н., к. п. н., первый проректор – проректор по науке ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
Корнещук Н. Г., д. п. н., доцент, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Ответственный редактор: Никитина Е. Ю., профессор, д. п. н., профессор ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Редакционная коллегия
Раздел «Педагогические науки»:
Амирова Л. А., д. п. н., доцент
Зайцев В. В., д. п. н., профессор
Левченко И. Е., к. философ. н., доцент
Ломакина Т. Ю. д. п. н., профессор
Сергеев Н. К., академик РАО, д. п. н., профессор
Тюмасева З. И., д. п. н., профессор
Шукшина Т. И., д. п. н., профессор

Раздел «Психологические науки»:
Буторин Г. Г., д. п. н., профессор
Васягина Н. Н., д. психол. н., профессор,
Вяткин Б. А., чл.-кор. РАО, д. психол. н., профессор
Долгова В. И., д. психол. н., профессор
Камскова Ю. Г., д. мед. н., профессор
Минюрова С. А., д. психол. н., профессор
Набойченко Е. С., д. психол. наук, профессор
Шумакова О. А., д. психол. наук, доцент

Раздел «Филологические науки»:
Глухих Н. В., д. ф. н, доцент
Карасик В. И., д. ф. н, профессор
Кусова М. Л., д. ф., профессор
Маркова Т. Н., д. ф. н., профессор
Токарев Г. В., д. ф. н., профессор
Шиганова Г. А., д. ф. н., профессор

Иностранные члены редакционной коллегии:
Аязбекова С. Ш., д. философ. н., профессор
Бржезинская М. М., д. ф.-м. н.
Strielkowski. W., д. философ. наук, профессор

Технический редактор – Айрих Я. А.
Дизайн обложки – Сметанина А. В.

Адрес редакции: 454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 419
Тел.: 8-908-067-14-34 ; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Сайт: http://vestnik-cspu.ru/

Сдано в набор 10.09.2018. Подписано в печать 19.09.2018.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная. Обьём 33,25 усл.-печ.л.
Тираж 500 экз. Цена свободная.

Издательство ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69
Тел.: 8 (351) 216-56-40

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69

16+

HERALD

OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 5. 2018

Started in 1995

Established by:
Federal State Educational Institution of higher education
"South-Ural state humanities-pedagogical university"

The journal is registered by the Ministry of Press, Broadcasting and Mass Communications of the Russian Federation (registration certificate PI № FS 77-72114 at 29.12.2017), by the ISSN International Center, has a Russian Science Citation Index and a subscription index in the "Russian Post" catalog - П4240
Included in the list of leading peer-reviewed scientific journals in which the scientific results of dissertations for the degree of candidate of science should be published, for the degree of doctor of science (13.00.00 Pedagogical sciences; 19.00.00 Psychological sciences).

ISSN 1997-9886

Editor in Chief: Chumachenko T. A., Doctor of Historical Sciences, Associate Professor, Acting Rector of the FSBEI of HE "South-Ural state humanitarian-pedagogical university"

Deputies Editor in Chief:
Bogachev A. N., Candidate of Pedagogical Sciences, First Vice-Rector, Vice-Rector for Science of the FSBEI of HE "South-Ural state humanitarian-pedagogical university"
Korneshchuk N. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector or Academic Affairs of the FSBEI of HE "South-Ural state humanitarian-pedagogical university"

Managing Editor: Nikitina E. YU., Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the FSBEI of HE "South-Ural state humanitarian-pedagogical university"

Editorial Board
Section "Pedagogical sciences":
Amirova L. A., Doctor of pedagogy science, Assistant professor
Zaitsev V. V., Doctor of pedagogy science, Professor
Levchenko I. E., Candidate of philosophical sciences, Assistant professor,
Lomakina T. Yu., Doctor of pedagogy science, l Professor
Sergeev N. K., Academician of RAO, Doctor of pedagogy science
Tyumaseva Z. I., Doctor of pedagogy science, Professor
Shukshina T. I., Doctor of pedagogy science, Professor

Section "Psychological sciences":
Butorin G. G., Doctor of psychological sciences, Professor
Vasyagina N. N., Doctor of psychological sciences, Professor
Vyatkin B. A., Corresponding Member of RAO, Doctor of psychological sciences, Professor
Dolgova V. I., Doctor of psychological sciences, Professor
Kamskova Yu. G., Doctor of medical sciences, Professor
Minyurova S. A., Doctor of psychological sciences, Professor
Naboichenko E. S., Doctor of psychological sciences, Professor
Shumakova O. A., Doctor of psychological sciences, Assistant professor, Head of the Department of psychology

Section "Philological sciences":
Gluhih N. V., Doctor of philological sciences, Assistant professor
Karasik V. I., Doctor of philological sciences, Professor
Kusova M. L., Doctor of philological sciences, Professor
Markova T. N., Doctor of philological sciences, Professor
Tokarev G. V., Doctor of philological sciences, Professor
Shiganova G. A., Doctor of philological sciences, Professor

Foreign members of the Editorial Board:
Ayazbekova S. Sh., Doctor of philosophical sciences, Professor
Brzezinska M. M., Doctor of physico-Mathematical sciences
Strielkowski W., Doctor of philosophical sciences, Professor

Technical Editor – Ayriekh YA. A.
Cover Design – Smetanina A. V.

Editorial office address: 454080, Russia, Chelyabinsk, Lenin Avenue, Building 69, aud. 419
Тел.: 8-908-067-14-34 ; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Web-site: http://vestnik-cspu.ru/

Passed for press 10.09.2018. Passed for printing 19.09.2018.
Format 60x84/8. Offset paper. Volum of 33,25 conventional printed sheets.
Run of 500 copies. The price is open.

The Publishing House of FSBEI of HE "South-Ural state humanitarian-pedagogical university"
454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, building 69
Tel.: 8 (351) 216-56-40

Printed from a ready-made layout in the printing house of the FSBEI of HE
"South-Ural state humanitarian-pedagogical university"
454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, building 69

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Беликов В. А., Кожевников М. В., Лапчинская И. В.
Коррекция дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения ….....9

Бутенко Н. В., Богатырев А. А.
Информационно-коммуникационная культура педагога в системе связи педагогической науки и практики…….....22

Быстрай Е. Б., Власенко О. Н., Дорохова Е. Ю., Ружина Л. В.
Особенности перевода безэквивалентной лексики как составляющей социокультурной компетенции …… ...39

Галянт И. Г.
Арт-терапия как новая философия инклюзивного дошкольного образования ……....50

Дорохова Е. Ю., Ружина Л. В., Быстрай Е. Б., Власенко О. Н.
Обенности передачи имен собственных в аспекте межкультурной коммуникации ……...61

Жукова М. В., Бараш Е. Л., Фролова Е. В., Шишкина К. И.
Направления деятельности педагога по профилактике компьютерной зависимости младших школьников …….. ...75

Заседателева М. Г., Быстрай Е.Б., Белова Л.А., Штыкова Т.В.
Повышение мотивации к изучению иностранного языка в ходе реализации системно-деятельностного подхода ……...91

Каримов М. Ф., Мукимов В. Р.
Дидактические функции учебного информационного моделирования действительности…….. .102

Милютина А. А., Никитина Е. Ю.
О создании языкового медиапространства в начальной школе …… .114

Мулюкова А. Г., Петрухина И. В.
Организация самостоятельной работы в развитии аналитических умений слушателей подготовительного отделения …… .125

Никитина Е. Ю., Федорова Е. Е.
Прикладные аспекты профессионально-личностного развития будущих педагогов …….. .139

Попова С. В.
Практико-ориентированные инновационные технологии обучения в структуре среднего профессионального образования будущих медиков …… .149

Свиридова А. В.
Лингвистическая природа фразеологизмов как объект изучения в начальной школе…… ..163

Седых Д. В.
Лингводидактическая технология как педагогическое условие актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза…..... ..174

Тихонова А. Л., Возгова З. В.
Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе взаимодействия с образовательной средой школы на исследовательской практике…….. ..185

Улыбышева И. Н., Жолудева С. В.
Представления о профессиональной деятельности у старшеклассников с разной профессиональной направленностью …… ..200

Шибкова Д. З., Байгужин П. А.
Проектная деятельность. Взгляд эксперта ……..210

Шитякова Н. П., Верховых И. В.
Целеполагание на уроках основ православной культуры в контексте системно-деятельностного подхода..... ..225

Психологические науки

Кечина М. А., Белова Т. А., Вдовина Н. А., Савинова Т. В.
Подготовка педагогов-психологов к профилактике зависимости от социальных сетей в условиях летнего оздоровительного лагеря ……..…..237

Мерзлякова С. В., Бибарсова Н. В.
Представления об отцовстве в зависимости от типа семейного самоопределения юношей и девушек……. ..252

Черникова Е. Г., Пташко Т. Г., Соколова Н. А.
Социально-психологические особенности современного подростка……..... ..267

Правила регистрации и рецензирования рукописи …… ..285

CONTENTS

Pedagogical science

Belikov V. A., Kozhevnikov M. V., Lapchinskaia I. V.
Correction of dysgraphia among schoolchildren with mental retardation in the context of integrated learning ……... ….9

Butenko N. V., Bogatyrev A. A.
Information and communication culture of the teacher in the communication system of pedagogical science and practice .....…22

Bystrai E. B., Vlasenko O. N, Dorochova E. YU., Rushina L. V.
Training to translation of behavioral lexis as a composition of sociocultural competence 39

Galyant I. G.
Art therapy as a new philosophy of inclusive preschool education ……. ...50

Dorochova E. YU., Rushina L. V., E.B. Bystrai, Vlasenko O. N.
Features of transfering names in the aspect of intercultural communication …… ...61

Zhukova M. V., Barash E. L., Frolova E. V., Shishkina K. I.
Directions of pedagogue-psychologist's activity on computer addiction prevention of primary schoolchildren ……...75

Zassedateleva M. G., Bystrai E. B., Belova L. A., Shtykova T. V.
Improvement of motivation to study of foreign language in the progress of the realization of the system-activity ap-proach……...…91

Karimov M. F., Mukimov V. R.
Didactic functions of educational information мodeling the reality ……... .102

Milyutina A. A., Nikitina E. YU.
About creating language media in elementary school ……114

Mulyukova A. G., Petruhina I. V.
The organization of independent work in the development of analytical skills of students of the preparatory department ……..125

Nikitina E. YU., Fedorova E. E.
Applied aspects of professional-personal development of future teachers ……..... .139

Popova S. V.
Praktiko-focused innovative technologies of training in structure of secondary professional education (on theexample of medical colleges) ……... .149

Sviridova A. V.
Linguistic characteristics of phraseological units as an object of study at primary school……...163

Sedykh D. V.
Л the linguo - didactic technology as a pedagogical condition of actualizing university students' training in multilingual educational environment …….174

Tikhonova A. L., Vozgova Z. V.
Formation of research competence of students in the interaction with school educational environment in research practice…… .185

Ulybysheva I. N., Zholudeva S. V.
Ideas about the professional activities of high school students with different professional orientation ..…… .200

SHibkova D. Z., Bajguzhin P. A.
Project activity. Expert view …...210

Shityakova N. P., Verkhovikh I. V.
Goal setting in the classroom foundations of orthodox culture in the context of the systemic-activity approach ..... .225

Psychological science

Kechina M.A., Belova T.A., Vdovina N. A., Savinova T. V.
Preparation of teachers-psychologists to organize prevention of dependence from social networks in conditions of summer health camp …….....237

Merzljakova S.V., Bibarsova N.V.
The ideas of paternity depending on the type of family self-determination of young men and women …..... .252

Chernikova E. G., Ptashko T. G., Sokolova N. A.
Social and psychological features of modern adolescence ……... .267

Rules for registration and review of the manuscript ….....285

DOI: 10.25588/CSPU.2018.86..5..001

УДК 376.1

ББК 74.3

В. А. Беликов[1], М. В. Кожевников[2], И. В. Лапчинская[3]

[1]ORCID № 0000-0003-2228-5345,
профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой, профессор кафедры социально-педагогического образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация,
E-mail: belickov.vladimir54@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-2412-5831,
профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры социально-педагогического образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация,
E-mail: mihvasko@mail.ru

[3]ORCID № 0000-0002-4572-9474,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-педагогического образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация,
E-mail: il-aya@mail.ru

КОРРЕКЦИЯ ДИСГРАФИИ У УЧАЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Введение. Актуальность обсуждаемой проблемы не вызывает сомнения, поскольку сегодня значительно возросло количество детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, а коррекционная работа с ними требует поиска в применении новых эффективных способов решения данной проблемы.

Цель исследования - разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить программу коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

Материалы и методы. Использованы методы *теоретические* – анализ психолого-педагогической, лингвистической и психолингвистической литературы по проблеме дисграфий; изучение и обобщение педагогического опыта по преодолению нарушений письма у младших школьников с задержкой психического развития; *эмпирич*-

кие - педагогический эксперимент; наблюдение, анализ продуктов деятельности (письменных работ по русскому языку).

Результаты. Проведено первичное обследование и выявлена группа младших школьников, в письменной речи которых преобладают ошибки оптического характера, а также обследование устной речи детей (звукопроизношения, лексического, грамматического строя, фонематического анализа и синтеза, уровня развития связной речи), состояния неречевых психических функций (внимания, памяти, мышления, зрительно-пространственных функций, конструктивного праксиса и др.). На констатирующем этапе использовалась методика исследования процесса письма И. Н. Садовниковой[1].

На формирующем этапе эксперимента была разработана и внедрена программа коррекции дисграфии у младших школьников.

Контрольное обследование позволило определить эффективность программы коррекции дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития.

Обсуждение. Новизна нашего исследования заключается в разработке обновленного эффективного подхода к коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

Заключение. Программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения способствует преодолению оптической формы дисграфии и других видов нарушений процесса письма, а также активизирует познавательную деятельность учащихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: оптическая дисграфия, задержка психического развития, младший школьник, коррекция, письменная речь, неречевые психические функции, познавательная деятельность.

Основные положения:

- проведен теоретический анализ причин, симптоматики и психологических механизмов нарушений письменной речи у учащихся с задержкой психического развития;
- в ходе эмпирического исследования выявлена группа младших школьников, в письменной речи которых преобладают ошибки оптического характера, ошибки в устной речи детей, нарушения в состоянии неречевых психических функций;
- разработана программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения;
- проверена эффективность коррекционно-развивающей программы.

1. Введение (Introduction)

В настоящее время общеизвестно, что дети с проблемами в развитии (задержками, отклонениями) без специальной психолого-педагогической помощи и поддержки в дошкольном детстве в большинстве случаев уже в первом

[1] Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : книга для логопедов. М., 1995. С. 255.

классе начинают испытывать проблемы с обучением и становятся неуспевающими учениками.

По мнению многих психологов и педагогов, обеспечение качественного образования детей с задержкой психического развития может быть осуществлено при условии правильного выбора модели образования, например, вариативных моделей социальной и педагогической интеграции. Важным фактором эффективности модели интеграции в реальном процессе образования таких детей становится разработка методологии развития и содержания инновационной образовательно-воспитательной среды, создание такой системы психолого-педагогического сопровождения, которая включает систематическое наблюдение за особенностями развития ребенка с задержкой психического развития, разработку и реализацию индивидуальных программ обучения, их коррекцию, а также работу со средой, социальным окружением [2, 4, 5].

Одной из проблем в обучении таких детей становится то, что с приходом в школу дети с задержкой психического развития испытывают затруднения в овладении письменной речью. Эти затруднения в современной литературе обозначаются понятием «дисграфия».

Дисграфия как достаточно сложное понятие в научной литературе рассматривается с разных сторон: как следствие зрительных нарушений, неспособности быстро перерабатывать визуальную информацию (Л. И. Белякова, Т. Г. Визель и другие); как следствие нарушения фонематических процессов, которые заключаются в трудностях обработки звуковой стороны речи, препятствующие овладению звуковым составом письма. Много внимания исследователи уделяют вопросам предупреждения и устранения дисграфии у детей [1; 2; 3].

В целом дисграфия рассматривается как синдром, который имеет неврологическое происхождение, и на этом основании предлагается система развития детей с дисграфией [7; 10; 11].

При этом мы можем отметить, что в настоящее время все перечисленные теории являются довольно противоречивыми и предлагают разные, иногда противоположные подходы к решению проблемы дисграфии. До сих пор существуют различные точки зрения, связанные с определением, патогенезом, механизмами, симптомати-

ческой дисграфии. Анализ научной литературы и практики обучения детей с задержкой в психическом развитии показывает, что дальнейшее исследование нарушений письменной речи у учащихся с задержкой психического развития является актуальным. При этом особую актуальность приобретает проблема разработки обновленного подхода к эффективной коррекции дисграфии у младших школьников.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Нами совместно с магистрантами в течение 5 лет было проведено исследование проблемы дисграфии у детей младшего школьного возраста, которое проходило в три этапа – констатирующий, формирующий и контрольный.

В ходе констатирующего эксперимента осуществлялось знакомство с учащимися второго класса Муниципального общеобразовательного учреждения «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 24» города Магнитогорск, проведение их первичного обследования и выявление детей, в пись менной речи которых встречаются ошибки оптического характера. Также было проведено обследование устной речи детей (звукопроизношение, лексический, грамматический строй, фонематический анализ и синтез, уровень развития связной речи), процесса чтения, состояние неречевых психических функций (внимание, память, мышление, зрительно-пространственные функции, конструктивный праксис и др.). На основе полученных данных были заполнены речевые карты на каждого ребенка. Использовались актуальные методики исследования процесса письма [10]. Учащимся предлагались следующие задания: списать слова, написанные печатным и рукописным шрифтом; записать под диктовку прописные и строчные буквы, слова и слоги; списать рукописный и печатный текст; написать диктант; написать названия предметов, которые изображены на картинках; составить и записать небольшой рассказ по сюжетной картинке.

По итогам изучения речевых карт детей и предварительного обследования их письменной речи была сформирована экспериментальная группа учащихся, у которых было большое количество ошибок. Вторым этапом исследования стал формирующий педагогический эксперимент. Была разра-

ботана и внедрена программа преодоления дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения с учетом реализации следующих условий: 1) опора на принципы комплексности и системности коррекционного воздействия; 2) учет психофизиологических особенностей учащихся с задержкой психического развития; 3) участие в коррекционном процессе воспитателей во внеурочное время.

В программу по устранению оптической дисграфии у учащихся с ЗПР за основу были взяты методики, описанные в работах Т. Г. Визель [3], В. А. Калягиным [5] и других исследователей данной проблемы.

Программа имела традиционную структуру-цель, предмет, объект, задачи, формы организации и способы реализации.

Цель предлагаемой программы – преодоление у учащихся оптической дисграфии и нарушений познавательных психических процессов, которые ее вызывают.

Предмет коррекции – зрительное восприятие, ориентиование в пространстве и зрительно-моторная координация.

Объект – дети 8 - 9 лет с задержкой психического развития.

Задачи – развитие зрительного восприятия, развитие зрительно-моторной координации, развитие пространственной ориентировки, активизация процессов мышления, восприятия, внимания, памяти.

Форма работы – индивидуально-групповая на уроках и во внеурочное время.

Основными разделами коррекционной работы стали следующие: психотерапевтическая работа с ребенком, медикаментозное лечение и психолого-педагогические мероприятия.

Формы работы определяются целями занятий и обеспечивают сочетание как традиционных методов и приемов, так и применение инновационных информационно - коммуникационных технологий (создание презентаций к урокам, работа на интерактивной доске, использование различных обучающих программ, использова ние ресурсов интернет и т.д.). При этом традиционные методы, используемые педагогами и психологами на занятиях, во многих случаях применялись в игровых ситуациях. Проводимая работа включала в себя индивидуальные задания для самостоятельной работы, выполнение заданий в рабочих тет-

радях, индивидуальные домашние задания и т. п.; при повторении материала применялась методика свободного выбора разноуровневых заданий.

Уроки, на которых мы пытались решить проблемы дисграфии у учащихся, проводились по таким дисциплинам, как чтение, математика, русский язык, окружающий мир, физкультура, рисование, труд. А во внеурочное время – это перемены, прогулки, групповые экскурсии вместе с воспитателями.

Продолжительность реализации программы в процессе формирующего этапа эксперимента составила с сентября 2017 г. по март 2018 г.

На третьем этапе нашей опытно-экспериментальной работы было проведено контрольное обследование детей – участников реализованной программы. Контрольный эксперимент строился на той же методике, что и первичная диагностика. Результаты контрольного этапа позволили определить эффективность программы по коррекции дисграфии у младших школьников.

3. Результаты (Results)

Качественный и количественный анализ проведенного исследования на констатирующем этапе эксперимента выявил преобладание оптических ошибок в письменной речи учащихся. При написании диктанта и списывании они часто не дописывали элементы букв, вставляли лишние элементы, допускали множественные оптические ошибки: замена графически сходных букв *б-д, л-м, о-а, м-т.* Фиксировались ошибки, связанные с нарушением языкового анализа и синтеза, а также орфографические ошибки. Наблюдались пропуски букв и слогов, лишние буквы. Оптические ошибки проявлялись в неразличении букв *ш-щ, п-т, и-ч, у-д.* Письменные работы были неаккуратные с неразборчивым почерком. Ошибки артикуляторно-акустического характера не наблюдались, поскольку звукопроизношение у детей не нарушено.

Все полученные данные были внесены в речевые карты детей. На их основе планировалась и строилась вся последующая коррекционная работа в процессе реализации программы.

Результаты контрольного эксперимента в марте 2018 года, проведённого с целью выявления эффективности коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения, обнару-

жили заметное уменьшение количества ошибок в работах детей. Качественный анализ результатов работы показал наличие у всех учащихся с задержкой психического развития положительной динамики в преодолении оптической дисграфии.

В письменных работах наблюдались единичные случаи аграмматических и фонематических ошибок. А количество ошибок на почве нарушения языкового анализа и синтеза значительно сократилось. Дети научились различать оптически сходные буквы, но этот навык не доведен до автоматизма.

Проведенный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного экспериментов показал эффективность проведённой логопедической работы. Программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения способствует преодолению оптической формы дисграфии и других видов нарушений процесса письма активизирует познавательную деятельность. Систематическая коррекционно-развивающая работа в условиях интегрированного обучения значительно улучшает состояние письменной речи детей с задержкой психического развития, что ведет к повышению успеваемости школьников по другим учебным предметам.

4. Обсуждение (Discussion)

Таким образом, анализ современных подходов по преодолению дисграфии у детей с задержкой психического развития и результаты проведенного нами исследования показывают, что коррекционно-развивающая работа должна проводится целенаправленно и поэтапно, должна включать в себя не только работу по исправлению письменной речи, но и целый комплекс заданий и упражнений, способствующих активизации учебной и познавательной деятельности, уточнению и расширению объема зрительной памяти, развитию зрительного восприятия, анализа и синтеза, зрительно-моторной координации. А важной частью всей работы, следовательно, является психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой в психическом развитии в каждом моменте обучения в начальной школе, которое должно проводиться с ориентацией на зону ближайшего развития каждого ребёнка с ЗПР, осуществляться комплексно. Это сопровождение мо-

жет быть успешным только при совместном участии учителя-логопеда, воспитателя, дефектолога, психолога в сочетании с медикаментозной терапией по индивидуальным показаниям. Если такое сопровождение будет соответствовать условию своевременности, то при подобной помощи каждый ребёнок сможет учиться по программе массовой школы.

К сожалению, в образовательной практике явно недостает специальных общеобразовательных учреждений для детей с ЗПР, что приводит к тому, что дети данной категории обучаются в массовой школе, то есть в условиях, не учитывающих их особенности, а не в условиях интегрированного обучения. Поэтому, по нашему мнению реализацию программы по предупреждению некоторых видов дисграфии (в нашем случае – оптической дисграфии), должен иметь возможность проводить учитель начальных классов в процессе обучения (на любых уроках), а во внеурочное время - воспитатель (например, на прогулках, на переменах и т.д.) под руководством логопеда. В этом и заключается новизна нашего исследования. Она состоит в разработке эффективной программы коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

5. Заключение (Conclusion)

Разработанная нами программа исходит из того, что задержка психического развития представляет собой нарушение нормального темпа психического развития, при котором у детей отмечаются затруднения в развитии всех основных познавательных психических процессов. У детей с ЗПР имеются отклонения от норм в таких важнейших психических функциях, как память, внимание, мышление, речь. У детей наблюдаются нарушения в эмоционально-волевой сфере, моторике и поведении. Недостатки психического и моторного развития отражаются на формировании речевой функции, могут стать причиной возникновения различных форм дисграфий. Наибольшая распространенность дисграфии фиксируется именно среди младших школьников с задержкой развития. Дисграфия как частичное нарушение процесса проявляется в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма. Выделяют пять основных видов дисграфии:

акустическую, артикуляторно–акустическую, оптическую, аграмматическую и дисграфию на почве нарушения языкового анализа и синтеза [3]. Оптическая дисграфия связана с недоразвитием зрительного гнозиса, анализа и синтеза, пространственных представлений и проявляется в виде замен графически сходных букв, зеркального написания букв, пропусков элементов букв и их неправильного расположения.

Проведенное исследование на констатирующем этапе эксперимента, согласно цели, задачам и гипотезе, позволило сформировать экспериментальную группу учащихся младших классов с преобладанием оптических ошибок в письменной речи.

На формирующем этапе эксперимента была разработана и внедрена программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения.

Результаты контрольного эксперимента говорят о значительном улучшении состояния процесса письма у детей. Программа коррекции дисграфии у учащихся с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения способствует преодолению оптической формы дисграфии и других видов нарушений процесса письма, а также активизирует познавательную деятельность подобных учащихся.

Библиографический список

1. Белякова Л. И. Новый учебник по психолингвистике / Ред. Л. И. Белякова, Ю. О. Филатова // Вопросы психологии : научный журнал: издается с января 1955 года / Ред. Е. В. Щедрина. 2007. – № 2 март-апрель 2007. – С. 174-176.

2. Белякова Л. И. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографический сборник. М., 2009. – 173 с.

3. Визель Т. Г., Прокопенко С. В., Можейко Е. Ю., Никольская О. Н. Нейродинамические нарушения речи в постинсультном периоде: патогенез, клиника, диагностика [Электронный ресурс] // Бюллетень сибирской медицины. 2011. Т. 10. № 2. С. 154-160. URL: http://bulletin.ssmu.ru/ (дата обращения: 07.10.2018).

4. Дубровина И. В., Лубовский Д. В. Развитие психологической культуры обучающихся в контексте реализации образовательных стандартов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 6. С. 25–33. URL: DOI: http://dx.doi.org/10.17759/pse (дата обращения: 08.10.2018).

5. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Психотерапия и психокоррекция лиц с речевой патологией // Российская оториноларингология. - 2006. - № 6. - С. 99-103.

6. Калягин В. А. Влияние ритмических раздражателей на качество речи заикающихся [Текст] / В. А. Калягин, Т. Г. Кузнецова, Т. С. Овчинникова // Российская оториноларингология. - 2012. - № 5. - С. 62-66.

7. Корнев А. Н. Шемякина Н. В., Новиков В. А., Нагорнова Ж. В., Гальперина Е.И., Поздняков А.В., Изучение механизмов чтения у людей с разным уровнем понимания письменной речи [Электронный ресурс] // Физиология человека. 2018. Т. 44. № 2. С. 41-51. URL: http://www.maik.ru/ru/journal/chelfiz/ (дата обращения: 07.10.2018).

8. Овчинникова Т. С., Реброва В. И. Образные выражения как способ развития словесно-логического мышления детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [Электронный ресурс] // Специальное образование: материалы XIV международной научно-практической конференции. 2018. С. 14-17. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_34870760_85184609.pdf (дата обращения: 08.10.2018).

9. Рассказова Е. И., Ениколопов С. Н., Гульдан В. В. Оценка психологического благополучия как принятие решения: особенности субъективных критериев при психических заболеваниях (на моделях непсихотической депрессии и первого психотического приступа в юношеском возрасте) [Электронный ресурс] // Психология : журнал Высшей школы экономики. 2017; 14 (2): 298 -319. URL: https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-2-298-319 (дата обращения: 08.10.2018).

10. Халилова Л. Б. Актуальные вопросы порождения речи и их анализ с позиций современной логопедии // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология : монографический сборник. М. : Прометей МПГУ, 2005. – С. 396-403.

11. Филичева Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : монография. М. : РИЦ «Альфа», 1999. - 350 с.

V. A. Belikov[1], M. V. Kozhevnikov[2], I. V. Lapchinskaia[3]

[1]ORCID No. 0000-0003-2228-5345,
Professor, doctor of pedagogical Sciences, head of the Department, Professor of the Department of social and pedagogical education, South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russian Federation.
E-mail: belickov.vladimir54@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-2412-5831,
Academic Title of Professor, Doctor of philology, Professor at the Department of Social and Pedagogical Education, South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russian Federation.
E-mail: mihvasko@mail.ru

[3]ORCID No. 0000-0002-4572-9474,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor at the Department of Social and Pedagogical Education,

South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russian Federation.
E-mail: il-aya@mail.ru

CORRECTION OF DYSGRAPHIA AMONG SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE CONTEXT OF INTEGRATED LEARNING

Abstract

Introduction. The problem under discussion is distinguished by exceptional aetality because at present the number of children with limited health abilities is significantly increasing, and corrective work with them requires finding new effective ways to solve this problem.

The aim of the paper is to - develop, theoretically substantiate and experimentally test the program of correction of dysgraphia among schoolchildren with mental retardation in the context of integrated learning.

Materials and methods. Used theoretical methods – analysis of psychological, pedagogical, linguistic literature on the problem of dysgraphies; the study and synthesis of pedagogical experience in overcome violations of writing among schoolchildren with mental retardation; empirical methods – pedagogical experiment, observation, product analysis (of the written work of schoolchildren in the Russian language).

Results. An initial survey revealed a group of schoolchildren whose optical errors predominated in their written language. Also survey was conducted the oral speech of children (sound pronunciation, lexical, grammatical structure, phonemic analysis and synthesis, level of development of coherent speech), the state of nonverbal mental functions (attention, memory, thinking, visual-spatial functions, constructive praxis and other). At the ascertaining stage, the method of studying the process of writing I.N. Sadovnikova was used.

At the formative stage of the experiment, a program for the correction of dysgraphia among schoolchildren with mental retardation was developed and implemented.

Control examination allowed to determine the effectiveness of the program for the correction of dysgraphia among schoolchildren.

Discussion. In spite of the large number of works that investigate the problem of dysgraphia in people with mental retardation, today all these theories are rather contradictory. This explains that there are still various points of view related to the definition, pathogenesis, mechanisms, symptoms of dysgraphia. The novelty of our research lies in the development of an updated effective approach to the correction of dysgraphia among schoolchildren with mental retardation in the context of integrated learning.

Conclusion. The program for the correction of dysgraphia among schoolchildren with mental retardation in the context of integrated learning helps to overcome the optical form of dysgraphia and other of violations of the writing process, as well as activates the cognitive activity of schoolchildren with mental retardation.

Keywords: optical dysgraphia, mental retardation, junior schoolchildren, correction,

written speech, nonverbal mental functions, cognitive activity.

Highlights:

- a theoretical analysis of the causes, symptoms and psychological mechanisms of writ ten disorders among schoolchildren with mental retardation;

- during the empirical study revealed a group of junior schoolchildren whose optical errors predominated in their written language, oral speech errors, violations in the state of nonverbal mental functions;

- developed program for the correction of dysgraphia among schoolchildren with mental retardation in the context of integrated;

- tested the effectiveness of the correctional program.

References

1. Belyakova L. I. (2007) Novyj uchebnik po psiholingvistike [New textbook on psycholinguistics]. *Voprosy psihologii: nauchnyj zhurnal:* 2, 174-176 (In Russian).

2. Belyakova L. I. (2009) Ontogenez rechevoj deyatel'nosti: norma i patologiya. Monograficheskij sbornik [Ontogenesis of speech activity: norm and pathology]. (In Russian).

3. Vizel' T. G., Prokopenko S. V., Mozhejko E.YU., Nikol'skaya O.N. (2011) Nejrodinamicheskie narusheniya rechi v postinsul'tnom periode: patogenez, klinika, diagnostika [Neurodynamic speech disorders in the post-stroke period: pathogenesis, clinic, diagnosis] *Byulleten' sibirskoj mediciny*. 10, 2, 154-160. Available at: http://bulletin.ssmu.ru/ (Accessed: 07.10.2018). (In Russian).

4. Dubrovina I. V., Lubovskij D. V. (2017) Razvitie psihologicheskoj kul'tury obuchayushchihsya v kontekste realizacii obrazovatel'nyh standartov [Development of psychological culture of students in the context of implementation of educational standards]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 22, 6, 25-33. Available at: http://dx.doi.org/10.17759/pse (Accessed: 08.10.2018). (In Russian).

5. Kalyagin V. A. (2006) Psihoterapiya i psihokorrekciya lic s rechevoj patologiej [Psychotherapy and psychocorrection of persons with speech pathology]. *Rossijskaya otorinolaringologiya.* 6, 99-103.). (In Russian).

6. Kalyagin,V. A. (2012) Vliyanie ritmicheskih razdrazhitelej na kachestvo rechi zaikayushchihsya [The influence of rhythmic stimuli on the quality of stuttering speech]. *Rossijskaya otorinolaringologiya.* 5, 62-66.). (In Russian).

7. Kornev A. N. SHemyakina N.V., Novikov V.A., Nagornova ZH.V., Gal'perina E.I., Pozdnyakov A.V., (2018) Izuchenie mekhanizmov chteniya u lyudej s raznym urovnem ponimaniya pis'mennoj rechi. [Studying the mechanisms of reading in people with different levels of understanding of writing]. *Fiziologiya cheloveka.* 44, 2, 41-51. Available at: http://www.maik.ru/ru/journal/chelfiz/ (Accessed: 07.10.2018). (In Russian).

8. Ovchinnikova T. S., Rebrova V.I. (2018) Obraznye vyrazheniya kak sposob razvitiya slovesno-logicheskogo myshleniya detej doshkol'nogo vozrasta s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [Figurative expressions as a way of development of verbal and logical thinking of preschool children with mental retardation]. Special'noe obrazovanie, 14-17.

Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_34870760_85184609.pdf (Accessed: 08.10.2018). (In Russian).

9. Rasskazova E. I., Enikolopov S. N., Gul'dan V. V. (2017) Ocenka psihologicheskogo blagopoluchiya kak prinyatie resheniya: osobennosti sub"ektivnyh kriteriev pri psihicheskih zabolevaniyah (na modelyah nepsihoticheskoj depressii i pervogo psihoticheskogo pristupa v yunosheskom vozraste) [Assessment of psychological well-being as decision-making: features of subjective criteria in mental diseases (on models of non-psychotic depression and the first psychotic attack in adolescence)]. *Psihologiya. ZHurnal Vysshej shkoly ehkonomiki.* 14(2). 298-319. 14-17. Available at: https://doi.org/10.17323/1813-8918-2017-2-298-319 (Accessed: 08.10.2018). (In Russian).

10. Halilova L. B. (2005) Aktual'nye voprosy porozhdeniya rechi i ih analiz s pozicij sovremennoj logopedii [Topical issues of speech generation and their analysis from the perspective of modern speech therapy]. *Ontogenez rechevoj deyatel'nosti: norma i patologiya. Monograficheskij sbornik.* 396-403. (In Russian).

11. Filicheva T. B. (1999) Osobennosti formirovaniya rechi u detej doshkol'nogo voz rasta [Features of speech formation in preschool children]. *Monografiya.* 350. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.30..5..002

УДК 378.937:001

ББК 74.480.26:73

Н. В. Бутенко[1], А. А. Богатырев[2]

[1]ORCID № 0000-0001-7730-7412,
доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
E-mail: natali-2058@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0001-5810-5081,
старший преподаватель кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Россия.
E-mail: bogatirevaa@cspu.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ СВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Аннотация

Введение. В статье исследуется проблема формирования информационно-коммуникационной культуры педагогов образовательных организаций для обеспечения качества образовательного процесса. Информационно-коммуникационная культура рассматривается в совокупности компонентов на основе взаимосвязи теории с практикой на уровне решения педагогических проблем.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования информационной культуры педагогов, информатизации образования и формирования электронной информационной образовательной среды; а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

Результаты. В основе содержания каждого компонента информационно-коммуникационной культуры педагога нами выделены основные конструкты:

- мотивационно-ценностный компонент;
- эмоционально-психологический компонент;
- проектировочно-технологический компонент;
- компонент методической рефлексии;
- творческо-деятельностный компонент.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью проекта является представление ориентиров интерпретации компонентов информационно-коммуникационной культуры педагога.

Заключение. Делается вывод о том, что основе содержания информационно-коммуникационной культуры педагога должны присутствовать выделенные в работе компоненты.

Ключевые слова: информационная культура, информационно-коммуникационная культура, педагог, компоненты: мотивационно-ценностный, эмоционально-психологический, проектировочно-технологический, методическая рефлексия, творческо-деятельностный.

Основные положения:

Единство педагогической науки и практики конкретно проявляется, на наш взгляд, в том, что:

1) Они обе реализуют одну и ту же социальную функцию – функцию подготовки обучающихся к активному участию в жизни современного информационно-коммуникационного общества.

2) Сама наука как особый процесс познания рассматривается в аспекте познавательной деятельности обучающихся.

В основе содержания каждого компонента информационно-коммуникационной культуры педагога нами выделены основные конструкты.

1. Введение (Introduction)

Инновационные процессы образовательной политики России коренным образом изменили социокультурное пространство, сформировав новый вид человеческой культуры – *информационную культуру как новую информационно-коммуникационную систему массовых коммуникаций, существования и развития общества.* В настоящее время российское образование развивается на основе новых методологических ориентиров, предполагающих признание саморазвития личности как высшей человеческой ценности в условиях изменения смыслового содержания категорий «информация» и «культура», что требует глубокого изучения и переосмысления проблемы в рамках осуществления педагогической деятельности в образовательных организациях.

В современном обществе мир профессий характеризуется исключительной интеллектуализацией, динамичностью, универсальностью и совмещением различных видов деятельности человека в рамках одной профессии, что значительно повышает требования к педагогам образовательных организаций: высокая информационная насыщен-

ность, продуктивность, творческий подход к своим функциональным обязанностям; актуализируется роль свободной творческой деятельности педагога и способность осваивать большой поток информации для организации работы с обучающимися, которых необходимо подготовить к жизни средствами медиаобразования.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Образовательные организации России выступают сегодня в образе многоаспектной инфраструктуры с универсальным высокотехнологичным учебным оснащением и оборудованием, интернетом, интерактивными учебными и дидактическими пособиями. Образовательные процессы, основанные на механизмах культурного развития личности в условиях культурного, информационного и коммуникационного обменов, – явление многофункциональное, отражающее качественные изменения, сложности и противоречия жизни современного общества. На современном этапе развития общества образовательные организации остро нуждаются в высококвалифицированных специалистах – «носителях» информации культурного содержания, обладающих методологической и информационной культурой в опоре на научные знания в области новейших информационных технологий, способных универсально применять теоретические знания в интересах практики.

В настоящее время необходимость формирования информационной культуры педагогов образовательных учреждений подчёркивается многочисленными исследованиями в области философии, культурологии, социологии, психологии и педагогики (А. И. Арнольдов, Е. В. Горелова, С. В. Гриценко, Е. В. Елисеева, А. С. Кармин, Т. И. Татаринцева, Ю. Т. Трифанков и др.) [1, с. 19]. Информатизация образовательных организаций сегодня рассматривается в совокупности с профессиональной компетентностью педагогов и определением требований к их подготовке на основании *матричной структуры ИКТ-компетенции современного педагога,* рекомендованной ЮНЕСКО. Версия 2.0 «Структура ИКТ-компетенции учителей» (ноябрь 2011 г.): понимание роли ИКТ в образовании, организация и управление образовательным процессом, реализация учебных программ и оценивание, педагогические практики, прог-

раммные и технические средства ИКТ, профессиональное развитие педагога.

3. Результаты (Results)

Очевидно, что информационная культура как основа успешной модернизации российского образования не формируется стихийно, а только в процессе системной, целенаправленной работы, профессиональной подготовки и самообразования педагогов в условиях реализации *целостного образовательного процесса,* требующего акцентирования внимания на *принципе связи теории с практикой.* Данный принцип в педагогике основан на гармоничной связи научных знаний с практикой педагогической деятельности: теория даёт познание мира, практика учит эффективно воздействовать на него[1]. Связь теории с практикой осуществляется на основе применения научных, педагогических знаний на практике в процессе формирования понимания, что практика выступает источником абстрактного мышления и критерием истинности получаемых знаний.

В отечественной философии советского периода *практика* рассматривалась как *творчески преобразовательная деятельность и специфически человеческий способ бытия в мире, как основание возникновения разных видов человеческой деятельности, в частности, мыслительной*[2].

В современной трактовке О. В. Шемет отмечается, что главным показателем качества профессиональной подготовки специалиста выступают способность и готовность применять полученные знания на практике[3].

В рамках нашего исследования мы будем говорить о *формировании информационно-коммуникационной культуры педагогов,* влияющей на качество образовательного процесса как условие успешного становления обучающихся во всех сферах человеческой и дальнейшей профессиональной деятельности.

Акцентируя внимание на

[1] Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М. : ИЦ «Академия», 2005. - 176 с.

[2] Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд. - М. : ИЦ «Академия», 2008. - 400 с.

[3] Шемет О. В. Дидактические основы компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании // Педагогика. – 2009. – № 10. – С. 80-87.

проблеме формирования информационно-коммуникационной культуры педагогов образовательных организаций, Р. Р. Аитбаева рассматривает *природу полифункциональности информационно-коммуникационной культуры педагога как целостность системы профессиональной направленности,* которая представляется автором в совокупности функций и интерпретируется нами в системе взаимосвязи педагогической науки и практики [2, с. 33] (Таблица 1).

***Табл. 1.* Интерпретация функций информационно-коммуникационной культуры педагога образовательной организации**

***Tab. 1.* Interpretation of the functions of information and communication culture of a teacher of an educational organization**

Название функции	Содержание функции (по Р. Р. Аитбаевой)	Авторская интерпретация функций информационно-коммуникационной культуры педагога в рамках взаимосвязи науки и практики
1	**2**	**3**
Адаптивно-регулятивная	Адаптация педагога к информационно-коммуникационной деятельности.	- побуждение и мотивация педагога к научному освоению нового вида профессиональной деятельности (ИКТ); - наличие у педагога элементарных знаний, умений и навыков, достаточных для применения ИКТ в образовательном процессе; - освоение научных знаний ИКТ и применение способов информационно-коммуникационной деятельности на практике; - трансляция научных знаний (от педагога к обучающемуся) в процессе педагогической коммуникации и практической деятельности на основе субъект-субъектного взаимодействия.
Познавательная	Обеспечение познавательно-педагогического сопровождения информационно-	- формирование способности педагога к самообразованию в области ИКТ; - создание психолого-педагогических и методико-технологических условий для формирования информационно-коммуникаци-

1	2	3
Познавательная	коммуникационной деятельности.	онной культуры педагога; - практическое применение педагогом технических и программных средств ИКТ в образовательном процессе; - побуждение обучающихся к продуктивной практической деятельности развивающего характера.
Креативно-развивающая	Обогащение культуры педагога в процессе информационно-коммуникационной деятельности.	- самостоятельное освоение педагогом научной информации, её преобразование и обоснованная интерпретация в практику работы с обучающимися; - самопобуждающая, саморегулирующая и самостимулирующая творческая деятельность педагога; - соорганизация разных форм образовательной деятельности (урочная, внеурочная, воспитательная, самостоятельная, индивидуальная) в единый образовательный процесс; - постоянное совершенствование ИКТ-компетентности педагога.
Продуктивная	Формирование информационно-коммуникационной культуры как ценностной позиции педагога	- научно-обоснованное устранение информационно-коммуникационных барьеров в образовательном процессе; - интегральный результат практической деятельности участников образовательного процесса на основе полученных научных знаний; - сформированная компьютерная грамотность педагога; - проектирование образовательных инноваций и успешная реализация пилотных педагогических экспериментов на основе ис-

Продолжение Табл. 1.

1	2	3
		пользования ИКТ.

Таким образом, выделенные функции, на наш взгляд, составляют основу целостной системы по *формированию информационно-коммуникационной культуры педагога образовательной организации,* которую мы рассматриваем *как целенаправленный процесс формирования положительной мотивации педагога к постоянно усложняющейся информационно-коммуникационной деятельности, способность умело сочетать знания предметов и умение проецировать их в практику работы для успешной разработки и реализации инновационных образовательных проектов с использованием средств саморегуляции, самоорганизации и саморазвития.*

Многолетняя практика работы в образовательных учреждениях доказывает, что *информационно-коммуникационную культуру педагога* составляют следующие *компоненты* как необходимые и достаточные: *мотивационно-ценностный, эмоционально- психологический, проектировочно-технологический, методическая рефлексия, творческо-деятельностный.*

Рассмотрим реализацию выделенных компонентов в системе работы образовательных организаций во взаимосвязи педагогической науки и практики.

Мотивационно-ценностный компонент. Формирование у педагогов склонностей, потребностей, положительного отношения и интереса составляет основу мотивационного обеспечения педагогической деятельности с ориентацией на социальные ценности общества. В структуре личности педагога, обусловливающее его типическое и индивидуальное своеобразие, выделяется профессионально значимое качество – *педагогическая направленность,* которая, по мнению Л.М. Митиной, выступает как система ценностных ориентаций, задающая структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих его к её утвержде нию в педагогической деятельности. Психологическим условием развития педагогической направленности, согласно мнению автора, является *повышение уровня профессионального самосознания* – осознание педагогом системы

ценностей и мотивов, необходимых для реализации педагогической деятельности, проявляющихся в поведении и общении[1]. Профессиональная деятельность может осуществляться как в рамках мотивации научной деятельности педагога, так и в рамках мотивации его трудовой активности. В рамках осуществления педагогической деятельности особенно следует подчеркнуть важность *мотивации самосовершенствования*, которое является важнейшим направлением формирования педагога как личности, развития его способностей и потенций, приобретения научных знаний, практических умений и навыков в деятельности[2].

Отметим, что реализация мотивационно-ценностного компонента непосредственно связана с организацией образовательного процесса, с развитием человека на основе *принципа ценностной направленности*, регламентирующей деятельность педагога в соответствии с нормативно заданной целью образования. Как отмечает Н. Л. Худякова, данный принцип выражается в необходимости проведения педагогических исследований по проектированию и организации образовательного процесса, а также профессионально-ориентационной подготовки педагогов на основе использования системы знаний о закономерностях возникновения, существования и развития ценностного мира человека[3]. Соглашаясь с утверждениями автора, отметим, что *ценности определяют направленность активности обучающихся* в поведении и деятельности, это помогает им устанавливать отношения с действительностью; *фиксируют* их стремления к осуществлению должного поведения, деятельности и жизни. Таким образом, ценности являются основой мотива деятельности личности и формой соотнесения личностных ценностей с потребностями педагога и обучающихся, удовлетворяемыми посредством этой деятельности.

Эмоционально-психологический компонент. Многогранная педагогическая деятельность как синтез науки и человеческой прак-

[1] Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М. : ИЦ «Академия», 2004. – 320 с.

[2] Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПБ., 2000. С. 512.

[3] Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие. – Челябинск : Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. – 230 с.

тики, имеющей специфические черты и качества, включающей разнообразные формы деятельности и активности, тесно связана с эмоциональным отражением в создании педагога собственных действий, имеющих конкретное общественное значение. Профессиональная деятельность педагога вызывает определённую гамму чувств, представляющих собой эмоциональный отклик на эту деятельность, характеризующихся различным содержанием и степенью интенсивности переживаний.

4. Обсуждение (Discussion)

Социализация эмоций педагога образовательного учреждения – чрезвычайно сложный и тонкий процесс, выделяющий в структуре его личности *эмоционально-психологическую устойчивость,* имеющую особую профессиональную значимость. В исследованиях А. А. Бодалёва, Л. А. Китаева-Смыка, Ю. Н. Кулюткина, А. Н. Леонтьева, М. М. Рубинштейна и др. подчёркивается, что эмоционально-психологическая устойчивость педагога зависит от следующих моментов:

1. Умение создавать оптимальный режим работы для всех участников образовательного процесса, что обеспечит их эмоционально-психологическую устойчивость;

2. Умение поддерживать психологический комфорт и дозировать психологическую нагрузку в процессе обучения на том уровне, который обеспечит каждому индивиду оптимальную работоспособность;

3. Умение выбирать оптимальный стиль поведения, который обеспечит успешность образовательной деятельности и общения;

4. Сознательное управление эмоциональным состоянием участников образовательного процесса на основе эмоциональной экспрессивности (отзывчивости)[1].

Итак, педагогическая деятельность, основанная на устойчивости (неустойчивости) психологических состояний педагога, может проявляться в образовательном процессе в форме эмоциональных реакций разной формы и силы, меняться от условий и живой связи с действительностью.

Проектировочно-технологи-

[1] Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. - М. : ЧеРо, МПСИ, Омега-Л, 2006. – 752 с.

ческий компонент. Непосредственным руководством к действию для педагога является *проект* его *профессиональной деятельности* (учебно-воспитательная, образовательная), в котором на практике создаются новые формы воспитания и обучения, по-другому используются известные в педагогике средства и разрабатываются совершенно новые.

Постигая сущность образовательного процесса на основе полученных научных знаний, педагог вынужден на практике выявлять противоречия и находить те глубинные основания, которые обусловливают его деятельность с точки зрения реализации *функций педагогической науки*, выделенных В. В. Краевским: 1) *научно-теоретическая (объяснительная)*, для которой необходим комплекс всех педагогических знаний, истинность которых проверяется на практике; 2) *конструктивно-техническая,* реализующаяся на достаточно высоком уровне абстрагирования (построение идеальных моделей обучения и практической проектируемой деятельности, но ещё не осуществлённой); 3) *предписывающая (регулятивная),* предполагающая реализацию проектов на практике, когда педагог создаёт новую педагогическую действительность [3, с. 78].

Итак, современный педагог должен обладать *умением проектировать профессиональную деятельность*, имея собственное представление о конечных результатах этой деятельности, применяя педагогические и образовательные технологии, которые отличаются от практик тем, что предполагают более высокий уровень педагогической рефлексии, методологической фиксации на практике, раскладывание действий на стадии, процедуры и приёмы. В условиях образовательного процесса, основанного на использовании средств ИКТ, *проектировочная деятельность* педагога рассматривается с точки зрения организации, последовательности и содержания конкретного образовательного процесса на основе решения стратегических задач.

В рамках формирования информационно-коммуникационной культуры педагога важно определить основные преимущества образовательной технологии, трактуемой Т. И. Шамовой как процессной системы совместной деятельности педагога и обучающихся по реализации функций проектирования (планирования), организации и

корректирования образовательного процесса с целью достижения конкретных результатов[1]. В настоящее время значительно возрастают требования к компьютерной грамотности педагогов и овладению ими в совершенстве современными образовательными и информационно-коммуникационными технологиями как условием успешности реализации ФГОС дошкольного, школьного и высшего профессионального образования. В образовательном процессе сегодня педагогами активно используются технологии развивающего и проблемного обучения (Л. В. Занков, В. В. Давыдов, В. Н. Шаталов, Д. Б. Эльконин и др.), компьютерные и игровые технологии (С. А. Бешенков, А. И. Бочкин, А. Г., Кушниренко, Е. С. Полат, И. Роберт, А. В. Хуторской и др.), альтернативные технологии (П. Коллен, А. Лобок, А. Окунев, С. Френе и др.), которые коренным образом изменяют систему классно-урочного обучения, с учётом применения современных информационных технологий.

Компонент методической рефлексии. В структуре педагогической деятельности ведущей составляющей выступает рефлексия как необходимое условие профессионального роста педагога и предпосылка к практическим действиям (Е. В. Бережнова, С. И. Брызгалова, В. В. Краевский и др.). Рефлексия активизирует мышление, способствует формированию качеств личности педагога через самопознание (коммуникативная рефлексия), через перестройку содержания сознания, деятельности и общения (личностная рефлексия), через умение применять современные научные знания в собственной практике (методическая рефлексия).

Методическая рефлексия педагога как основа методологической культуры педагога, на наш взгляд, активно проявляется:

- в процессе овладения педагогом системой средств и способов решения образовательных задач в области ИКТ, основанных на умении проникать в суть педагогических явлений (педагогические мышление);

- при проектировании системы последовательных действий педагога с учётом собственных

[1] Шамова Т. И., Давыденко Т.М. Управление образовательными системами. М. : Академия, 2007. – 384 с.

особенностей, недостатков и достоинств;

- в процессе реализации практических действий педагога и выполнения технологических операций с обоснованием решений разных педагогических ситуаций;

- на основе самоанализа и самооценки деятельности педагога и анализа деятельности обучающихся.

По нашему мнению, реализация компонента методической рефлексии, невозможна без *рефлексивных умений,* сопровождающих процесс педагогического анализа и и коррекции педагогических действий, связанных со способностью педагога видеть себя со стороны, анализировать и оценивать качество своей работы, выявлять и исправлять ошибки в собственной деятельности, закреплять успехи.

Творческо-деятельностный компонент. В условиях обновления общества и отечественного образования высокий уровень социальной ответственности и уникальность каждого обучающегося выдвигают особые требования к педагогу, творческий «почерк» которого во многом определяется стилем его профессиональной деятельности – *творческий стиль с индивидуальной неповторимостью.* Многочисленные исследования Р. Атаханова, В. И. Загвязинского, Е. А. Климова, В. С. Мерлина, Б. Т. Теплова и др. позволяют уточнить, что *творческий стиль деятельности универсален* в том, что:

- целостно охватывает все составляющие деятельности и личностные качества педагога, предполагающие их гибкое применение на практике в изменяющихся условиях;

- целесообразен в нацеленности педагога на решение стратегических образовательных задач рациональным путём, универсальными и специфическими средствами обучения;

- самобытен в использовании сильных сторон личности педагога, его ярких творческих спо собностей и потенций для формирования активных, увлечённых, талантливых и творческих личностей обучающихся[1].

Проблема обучения педагогов творческому решению обра-

[1] Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов. – 2-е изд. – Москва : Академия, 2005. – 207 с.

зовательных задач остаётся актуальной в педагогической науке и практике (Е. В. Бережнова, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. А. Сластенин, Г. С. Сухобская, Т. Н. Щербакова и др.). Согласно современным интерпретациям М. Н. Эпштейна, творческая деятельность опирается на аномалии и фрагменты, извлечённые из установившихся систем, превращая их в правила, аналогии и системность нового порядка[1].

Природа творческой деятельности педагога рассматривается Т. Н. Щербаковой в совокупности внутренних результатов (качественное изменение образовательного процесса на основе использования достижений современной науки, совершенствование профессионального мастерства и пр.) и внешних результатов (разработка авторских образовательных программ и проектов, креативно организованный образовательный процесс и пр.), что выражается в творческо-индивидуальном развитии педагога и обучающихся [4, с. 23].

Мы полагаем, что в рамках решения творческих задач в образовательном процессе творческо-деятельный компонент непосредственно связан с овладением педагогом комплекса специфических для творческой деятельности *педагогических умений* (по А. К. Марковой): 1) умение видеть проблему и соотносить её с фактическим материалом, 2) умение выявлять взаимосвязь проблем и соотносить их с общей проблемой, 3) умение выразить проблему в познавательных задач и осуществить антиципацию действий (мысленное упреждение), 4) умение найти альтернативное решение проблемы [5, с. 93].

5. Заключение (Conclusion)

С опорой на представленные ориентиры к интерпретации компонентов информационно-коммуникационной культуры педагога можно сделать следующие *выводы.*

В единстве конечных целей педагогической науки и практики, в их принадлежности к одной и той же сфере деятельности находит своё конкретное выражение их единство в сфере педагогики. В практической деятельности замыкается цикл связи науки и практики. Продуктом педагогической,

[2] Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М. : Новое литературное обозрение, 2017. – 616 с.

как и любой другой науки, являются знания, а результатом практической педагогической деятельности является обученный и воспитанный человек.

Единство педагогической науки и практики конкретно проявляется, на наш взгляд, в том, что 1) они обе реализуют одну и ту же социальную функцию – функцию подготовки обучающихся к активному участию в жизни современного информационно-коммуникационного общества, 2) сама наука как особый процесс познания рассматривается в аспекте познавательной деятельности обучающихся.

В основе содержания каждого компонента информационно-коммуникационной культуры педагога нами выделены основные конструкты:

- мотивационно-ценностный компонент в структуре личности педагога выделяет педагогическую направленность как условие повышение уровня его профессионального самосознания;

- эмоционально-психологический компонент определяет в структуре личности педагога *эмоционально-психологическую устойчивость,* имеющую особую профессиональную значимость для осуществления педагогической деятельности в изменяющихся условиях и живой связи с действительностью;

- проектировочно-технологический компонент обусловлен умением педагога проектировать собственную профессиональную деятельность на основе использования новых информационно-коммуникационных образовательных технологий, что предполагает более высокий уровень педагогической рефлексии и методологической фиксации на практике;

- компонент методической рефлексии закрепляется на практике комплексом рефлексивных умений педагога, сопровождающих процесс педагогического анализа и коррекции педагогических действий;

- творческо-деятельностный компонент выражается творческим стилем профессиональной деятельности педагога с его индивидуальной неповторимостью и непосредственно связан с овладением комплексом специфических для творческой деятельности педагогических умений.

Библиографический список

1. Горелова Е. В. Информационная культура личности: образовательный аспект: монография / Е.В. Горелова. – Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2007. – 123 с.

2. Аитбаева Р. Р. Проблема подготовки современного учителя в открытом информационно-коммуникационном образовательном пространстве // Социально-гуманитарный вестник юга России – Краснодар, 2010. – №7. – С. 31-35.

3. Краевский В. В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В. В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77–82.

4. Щербакова Т. Н. Творчество в деятельности современного педагога // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа : Изд-во «Лето», 2013. – С. 21-25.

5. Ивушкина Е. Б., Лантратов О. И., Тимофеева О. С., Ходяков В. В., Шемет О. В. Генезис информации, информатика и информационное взаимодействие в эпоху научно-технической революции : монография. Шахты : Издательство ЮРГУЭС, 2007. – 128 с.

N. V. Butenko[1], A. A. Bogatyrev[2]

[1]ORCID No. 0000-0001-7730-7412,
associate professor, doctor of pedagogical sciences, professor of the department of theory, methods and management of preschool education, South South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: natali-2058@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0001-5810-5081,
Senior Lecturer at the Department of Informatics, Information Technologies and of the techniques of teaching Informatics, South South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bogatirevaa@cspu.ru

INFORMATION AND COMMUNICATION CULTURE OF THE TEACHER IN THE COMMUNICATION SYSTEM OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Abstract

Introduction. The article studies the problem of formation of information and communication culture of teachers of educational organizations to ensure the quality of the educational process. Information and communication culture is considered in the aggregate of components on the basis of the relationship between theory and practice at the level of solving pedagogical problems.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific lite- r ature devoted to the problem of the formation of an information culture of teachers, the in

formatization of education and the formation of an electronic information educational environment; as well as diagnostic methods, including observation, description, interview, questioning, testing, methods of statistical data processing.

Results. The basis of the content of each component of the information and communication culture of the teacher, we have identified the main constructs:

- motivational and value component;
- emotional and psychological component;
- design and technological component;
- component of methodical reflection;
- creative activity component.

Discussion. It is emphasized that the project performance is the presentation of guidelines for the interpretation of components of the teacher's information and communication culture.

Conclusion. It is concluded that the basis of the content of information and communication culture of the teacher should be present components highlighted in the work.

Keywords: information culture, information and communication culture, teacher, components: motivational-value, emotional-psychological, design-technological, methodical reflection, creative-activity.

Highlights:

The unity of pedagogical science and practice, specifically manifested, in our opinion, is that:

1) They both realize the same social function - the function of preparing students for active participation in the life of the modern information and communication society.

2) Science itself, as a special process of cognition, is considered in the aspect of students' cognitive activity.

The basis of the content of each component of the information and communication culture of the teacher, we have identified the main constructs.

References

1. Gorelova E. V. (2007) Information culture of personality: educational aspect: monograph [Nizhnevartovsk: Nizhnevart Publishing House]. *Humanit. University*, 123 p. (In Russian).

2. Aitbaeva R. R. (2010) The problem of training a modern teacher in an open information and communication educational space [The Social and Humanitarian Herald of the South of Russia]. Krasnodar, 7, 31-35. (In Russian).

3. Kraevsky V. V. (2009) Education sciences and educational science (methodological problems of modern pedagogy). *Philosophy Questions*. 3, 77–82. (In Russian).

4. Shcherbakova T. N. (2013) Creativity in the activity of the modern teacher [Actual problems of modern pedagogy: materials IV Intern. sci. Conf]. (Ufa, November 2013). *Publishing house "Summer"*, 21-25. (In Russian).

5. Ivushkina E. B., Lantratov O. I., Timofeeva O. S., Khodyakov V.V., Shemet O.V.

(2007) Information genesis, computer science and information interaction in the era of the scientific and technological revolution. [Monograph] *Publishing House of URGUES*,. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.49..5..003

УДК 378.4

ББК 74.480.05

Е. Б. Быстрай[1], О. Н. Власенко[2], Е. Ю. Дорохова[3], Л. В. Ружина[4]

[1]ORCID № 0000-0001-5976-3465,
профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0002-2564-7797,
старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: vlasenkoon@cspu.ru

[3]ORCID № 0000-0002-8812-2656,
старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: dorohovaeu@cspu.ru

[4]ORCID № 0000-0002-1836-6620,
старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ruginalv@cspu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКИ КАК СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность обучения переводу безэквивалентной лексики как составляющей социокультурной компетенции в условиях глобализации. Представлены классификации безэквивалентной лексики и способов ее перевода, составленные ранее ведущими лингвистами. Изложены результаты исследования безэквивалентной лексики в немецком художественном тексте и ее эквивалентов в переводе на русский язык. Цель статьи – раскрыть и обосновать основные способы передачи безэквивалентной лексики для повышения эффективности процесса обучения переводу

безэквивалентной лексики как составляющей социокультурной компетенции.

Материалы и методы. Материалом исследования является немецкая безэквивалентная лексика в сказках братьев Гримм и ее соответствия в переводе Г. Петникова на русский язык. Основными методами исследования являются сравнительно-сопоставительный анализ, метод количественного подсчета, метод дистрибутивного анализа, описательный метод.

Результаты. Выявлены основные способы перевода различных групп безэквивалентной лексики в художественном тексте, что может являться рекомендациями в процессе обучения перевод данной группы лексики.

Обсуждение. Подчеркивается, что обучение переводу безэквивалентной лексики в художественном тексте представляет собой особый раздел и требует отдельного подхода.

Заключение. Делается вывод о том, что в глобальном мире формирование социокультурной компетенции включает в себя прежде всего знание реалий другой страны, языковым отражением которых является безэквивалентная лексика. Поэтому обучение переводу безэквивалентной лексики является неотъемлемой частью формирования социокультурной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция; обучение переводу; безэквивалентная лексика; структурные экзотизмы; имена собственные; временно безэквивалентная лексика; слова-реалии; случайные безэквиваленты; способы перевода; транскрипция; транслитерация; калькирование; приближенный перевод; описательный перевод; перераспределение значений.

Основные положения:

- определены группы безэквивалентной лексики;
- представлены основные способы передачи безэквивалентной лексики в художественном тексте с немецкого языка на русский**;**
- данные исследования представлены в виде рекомендаций для обучения переводу безэквивалентной лексики с немецкого языка на русский.

1. Введение (Introduction)

Сегодня достижение взаимопонимания представителей разных культур в глобальном мире является одной из самых актуальных проблем межкультурной коммуникации. Для нормального общения в любом обществе нужно иметь четкое представление о том, что, когда, кому и как можно сказать. Вне зависимости от социокультурной специфики коммуникации информация такого рода имеет большое коммуникативное значение. В процессе коммуникативной деятельности задействуются все знания о мире, но особенно важными являются контекстные, интеракциональные и языковые [4]. Особого внимания заслуживает языковой ас-

пект данной проблемы в процессе обучения иностранным языкам. Это касается прежде всего профессиональной подготовки будущих лингвистов, переводчиков и учителей иностранного языка. Именно поэтому «активизация познавательной деятельности студентов лингвистических факультетов предполагает их более глубокое знакомство с культурой и историей страны изучаемого языка, менталитетом, традициями и обычаями ее народа» [6].

В рамках знакомства с культурой, историей, менталитетом, традициями и обычаями других народов особую роль играет понимание и умение переводить безэквивалентную лексику, которая представляет собой определенные трудности в силу отсутствия предметов, традиций, обычаев и других явлений в жизни людей, изучающих данный язык как иностранный.

Незнание безэквивалентной лексики может привести к непониманию коммуникантов, отсутствию адекватности перевода. Поэтому в процессе обучения безэквивалентной лексике большое значение приобретает категория соответствия, которой присуща универсальность, если рассматривать с точки зрения совпадения различных компонентов, составляющих речевое произведение, в том числе и с точки зрения смысловой информации, т.е. семантической информации [11].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Материалом нашего исследования послужила безэквивалентная лексика в сказках братьев Гримм и ее перевод, сделанный переводчиком Петниковым Г. [2]. Исследование было проведено с использованием метода сравнительно-сопоставительного анализа, метода количественного подсчета, метода дистрибутивного анализа, описательного метода.

3. Результаты (Results)

В сказках братьев Гримм нами было выявлено четыре группы безэквивалентной лексики: структурные экзотизмы, имена собственные, случайные безэквиваленты, слова-реалии. Наибольшую группу представляют собой структурные экзотизмы – 49%, затем второе место по частотности занимают имена собственные и прозвища – 32%, на третьем месте стоят случайные безэквиваленты – 14%, наименьшую группу представляют слова-реалии – 5%. Полностью отсутствует **временно без-**

эквивалентная лексика в силу того, что к ней относятся неологизмы, как правило, обозначающие новые явления действительности либо только что заимствованный из другого языка предмет. Эти неологизмы быстро переходят в разряд общеизвестных.

Группа **структурных экзотизмов** обозначает предметы и явления, которые присутствуют также в практическом опыте носителей переводящего языка, но не имеют в нем обозначений. Это объясняется тем, что переводящий язык не располагает средствами, которые были бы аналогичны средствам исходного языка и позволяли бы создать достаточно компактное обозначение для предметов или явлений. В немецком языке таким способом создания новых слов – структурных экзотизмов – являются словосложение и приставочный способ образования новых глаголов. Немецкое словосложение позволяет обозначить одним сложным словом тонкие детали окружающей нас действительности, в то время как в русском языке для этого требуется развернутая характеристика. В группе **имен собственных** мы рассматривали имена и прозвища людей, названия городов, деревень, улиц, площадей, рек, озер, церквей, мостов, общественных заведений. К **случайным безэквивалентам** мы отнесли обозначения предметов и явлений, которые присутствуют в практическом опыте носителей исходного и переводящего языков, но которые по каким-то причинам не имеют отдельного наименования в переводящем языке. Лексические единицы, которые обозначают предметы и явления, отсутствующие в практическом опыте носителей языка перевода, были выделены в группу **слов-реалий** [8].

В ходе нашей работы над оригиналом и переводом мы выявили следующие способы перевода безэквивалентной лексики: **транслитерация**, **калькирование**, **приближенный перевод**, **элиминация национально-культурной специфики**, **описательный перевод** и **перераспределение значений**.

На основе наших исследований было установлено, что переводчик Г. Петников использует при переводе структурных экзотизмов прежде всего описательный перевод – 66%, затем калькирование – 19% и перераспределение значений – 15%. Приведем примеры:

- описательный перевод: steinalt – старая-престарая бабка, Geräteschuppen – полки, а на них утварь, Lustwäldchen – большой прекрасный сад с великолепными цветами, … wollen es beschlafen – … потолкуем после, eine Zeitlang – некоторое время, … ratschlagten – … стали судить да рядить, Münzmeister – монетных дел мастер, Schlafgeld – деньги за ночлег, goldgierig – жадный к золоту;

- калькирование:

Brothäuslein – хлебный домик, Hexenwald – ведьминский лес, Goldregen – золотой дождь, Tischchen deck dich – столик-накройся, Knuppel aus dem Sack – дубинка из мешка;

- перераспределение значений: … in der einen Hand hatte sie das Zepter und **in der anderen den Reichsapfel** – и в руке у нее из чистого золота скипетр **с дорогими камнями**, … das **sind Freudenschüsse** – … это **салютуют на радостях**.

При переводе имен собственных переводчик Г. Петников использует следующие способы: транслитерация и транскрипция – 48%, приближенный перевод – 28%, калькирование – 24%. Приведем примеры:

- транслитерация:

Hänsel – Гензель, Gretel – Гретель, Timpe Te – Тимпе Те, Rumpelstilzchen – Румпельштильцхен, Kaspar – Каспар, Melchior – Мельхиор, Balzer – Бальцер, Rippenbiest – Риппенбист, Hammelswade – Гаммельсваде, Schnurbein – Шнюрбейн, Kunz – Кунц, Trulle – Трулле;

- приближенный перевод:

Frau Holle – Госпожа Метелица, alter Bartputzer – старина Кот-Котофеич, Rotkopf – Красный Гребешок, Grauschimmel – Осел, Daumensdick – Мальчик-с-пальчик, Drosselbart – Король-Дроздовик, Aschenputtel – Золушка;

- калькирование:

Froschkönig – Король-лягушонок, Rotkäppchen – Красная Шапочка, Packan – Хватай, Einäuglein – Одноглазка, Zweiäuglein – Двуглазка, Dreiäuglein – Трёхглазка.

При переводе случайных безэквивалентов используется, главным образом, описательный перевод – 82%, а также перераспределение значений – 18%. Приведем примеры:

- описательный перевод: Kate – хижина бедняка, Mahlzeit – время еды, Heimweg – дорога домой, Herzblatt – мой любимец, Ochsenbauer – крестьянин, разводящий быков, волов, Hufschmied - кузнец,

кующий подковы, Stutzbärtchen – небольшая бородка;

- перераспределение значений: … augenblicklich **sprangen** die Goldstücke auf das Tuch **herab**, **als käme ein Platzregen** – … тотчас **стали падать** на платок **дождем** червонцы, … sie hängte den Kessel **an den Feuerhaken** - … она подвешивала **к очагу** котел **на крюке**.

При переводе слов-реалий используется прежде всего приближенный перевод (перевод с помощью функциональных эквивалентов) – 83%, а также описательный перевод – 17%. Приведем примеры:

- приближенный перевод: Batzen – серебряная монета, Goldstück – золотой, Klafter – монета, Spielmann – бродячий музыкант, Holzstiefel – деревянные туфли;

- описательный перевод:

Zinshahn – петух, подлежащий выплате в качестве оброка.

Полученные в ходе нашего исследования данные могут быть объяснены с лингвистической точки зрения. Большая часть немецких структурных экзотизмов переводится описательным способом, так как они представляют собой, как правило, сложные слова, имеющие в русском языке эквиваленты в виде словосочетаний: прилагательное + существительное, существительное + существительное с предлогом или в родительном падеже, глагол + наречие и так далее. Имена собственные переводятся, главным образом, с помощью транскрипции и транслитерации, потому что их основная функция назывательная. Для передачи случайных безэквивалентов переводчик Г. Петников использует в основном описательный перевод, который позволяет наиболее полно раскрыть значения предметов и явлений, отсутствующих в практике носителей языка перевода. Что касается передачи слов-реалий, то переводчик обращается к функциональным эквивалентам, то есть к таким словам переводящего языка, которые выполняют подобную функцию в языке перевода (Таблица 1).

***Табл. 1.* Соотношение способов перевода разных групп безэквивалентной лексики**

***Tab. 1.* The ratio of ways of translating different groups of equivalent vocabulary**

Группа безэквивалентной лексики	Транслитерация	Калькирование	Приближенный перевод	Описательный перевод	Перераспределение значений
1	2	3	4	5	6
Структурные экзотизмы	-	19%	-	66%	15%
Имена собственные	48%	24%	28%	-	-
Случайные безэквиваленты	-	-	-	82%	18%
Слова-реалии	-	-	83%	17%	-

4. Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения ученых Л.С. Бархударова, Н.Л. Гильченок, Л.К. Латышева, Я.И. Рецкера, мы считаем, что перевод безэквивалентной лексики представляет собой особый раздел общей и частной теории перевода, подлежит тщательному изучению на материале различных произведений, прежде всего художественной литературы, которая содержит большое количество единиц различных групп безэквивалентной лексики в отличие от текстов других стилей. По мнению ученых-лингвистов, художественный перевод противостоит другим видам перевода как искусство – науке. Именно здесь проходит демаркационная линия, которая отделяет перевод от перевода-искусства и делает перевод одновременно наукой и искусством [1; 7; 9; 10].

5. Заключение (Conclusion)

«Одним из важных элементов обучения иностранному языку является обучение переводу с одного языка на другой. Актуальность развития переводческих умений и навыков обусловлена процессом глобализации в мире. При этом глобализация охватывает различные сферы жизни и деятельности» [5]. Что касается важности данного исследования в процессе обучения переводу безэквивалентной лексики как составляющей социокультурной компетенции, то его практическое применение представляет большой интерес для широкого круга учителей, преподавателей немецкого языка. Данные нашего исследования могут быть использованы как рекомендации для обучения переводу безэквивалентной лексики в рамках образовательного процесса в различ-

ных образовательных учреждениях – школах, колледжах, университетах, на разговорных курсах. Будущим учителям необходимо накапливать опыт межкультурного взаимодействия с тем, чтобы познакомить своих учеников с потенциалом мировой культуры, со способами преодоления культурного шока в процессе встречи с реалиями иноязычной культуры [3].

Библиографический список

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. Москва : ЛКИ, 2008. – 240 с.

2. Братья Гримм. Сказки = Die Kinder – und Hausmärchen. На нем. и рус. яз. / Перевод с нем. Г. Петникова. М. : ОАО Изд-во «Радуга», 2003. – 288 с.

3. Быстрай Е. Б., Власенко О. Н., Дорохова Е. Ю., Ружина Л. В. Значимость заимствований в процессе обучения иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. - № 8. – С.13-19.

4. Быстрай Е. Б, Скоробренко И. А. Педагогические средства формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка в межкультурном // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2018. – Т. 9. № 9. – С. 332-338.

5. Быстрай Е. Б., Ружина Л. В., Скоробренко И. А. Роль латинизмов в обучении переводу // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. – № 4 (8). – С. 20-22.

6. Быстрай Е. Б., Скоробренко И. А. Формирование личности бакалавра педагогики путем активизации познавательного интереса // Личность, интеллект, метакогниции: исследовательские подходы и образовательные практики : материалы II-й Международной научно-практической конференции (20-22 апреля 2017 г., Калуга, Россия). Калуга : Изд-во АКФ «Политоп», 2017. – С. 448-454.

7. Гильченок Н. Л. Практикум по переводу с немецкого на русский. Санкт-Петербург : Каро, 2009. – 368 с.

8. Готлиб К. Г. М. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика». М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1972. – 398 с.

9. Латышев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

10. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Валент, 2007. – 244 с.

11. Ружина Л. В. Теория несоответствий // Язык и культура : сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – 2012. – С. 110-114.

E. B. Bystrai[1], O. N. Vlasenko[2], E. YU. Dorochova[3], L. V. Rushina[4]

[1]ORCID No. 0000-0001-5976-3465,

Professor, Doctor of sciences (Education), Academic Title of Professor, Head, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-2564-7797,
Senior Lecturer, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vlasenkoon@cspu.ru

[3]ORCID No. 0000-0002-8812-2656,
Senior Lecturer, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: dorohovaeu@cspu.ru

[4]ORCID No. 0000-0002-1836-6620,
Senior Lecturer, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ruginalv@cspu.ru

TRAINING TO TRANSLATION OF BEHAVIORAL LEXIS AS A COMPOSITION OF SOCIOCULTURAL COMPETENCE

Abstract

Introduction. The urgency of teaching the translation of the equivalent vocabulary as a component of the sociocultural competence in the context of globalization is justified in the article. Classifications of the equivalent vocabulary and methods of its translation, compiled earlier by leading linguists, are presented. The results of the equivalent vocabulary' study in the German literary text and its equivalents are translated into Russian. The purpose of the article is to reveal and substantiate the main ways of transferring the equivalent vocabulary in order to increase the efficiency of the learning process by translating the equivalent vocabulary as a component of the sociocultural competence.

Materials and methods. The material of the study is the German equivalent vocabulary in the tales of Brothers Grimm and its correspondence in the translation of G. Petnikov into Russian. The main research methods are comparative analysis, the method of quantitative calculation, the method of distributive analysis, the descriptive method.

Results. The main ways of translating different groups of equivalent vocabulary in the artistic text are revealed, which can be recommendations in the process of teaching the translation of this group of vocabulary.

Discussion. It is emphasized that the teaching of the equivalent vocabulary' translation in the literary text is a special section and requires a separate approach.

Conclusion. It is concluded that in the global world the formation of a sociocultural competence includes, first of all, knowledge of the realities of another country, the language

reflection of which is the equivalent vocabulary. Therefore, the teaching of the translation of the equivalent vocabulary is an integral part of the formation of the sociocultural competence.

Key words: sociocultural competence; teaching to translate; equivalent vocabulary; structural exoticisms; proper names; temporarily nonequivalent vocabulary; word-realities; random equivalents; ways of translation; transcription; transliteration; calculating; Approximate translation; descriptive translation; redistribution of values.

Highlights:

- groups of equivalent vocabulary are defined;
- the basic ways of transfer of the equivalent vocabulary in the artistic text from German to Russian are presented;
- these studies are presented in the form of recommendations for teaching the translation of the equivalent vocabulary from German into Russian.

References

1. Barkhudarov L. S. (2008) Yazyk i perevod. Voprosy obshei I chastnoi teorii perevoda [Language and translation. Questions of the general and particular theory of translation] *Moscow: LCI,*. 240 p. (in Russian).

2. Br. Grimm (2003) Skazki = Die Kinder – und Hausmärchen. Na nem. i rus. yaz. Perevod s nem. G. Petnikova. [Tales = Die Kinder – und Hausmärchen. In German and Russian. Translation from German G. Petnikov]. *Moscow: OSC "Rainbow"*. 288 p. (in Russian).

3. Bystray E. B., Vlasenko O.N., Dorochova E.Y., Rushina L.V. (2017) Znachimost' zaimstvovanij v prozesse obuchenija inostrannomu jaziku [The Significance of Borrowings in the Process of Learning Foreign Language] *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennoge gumenitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 8, 13-19 (in Russian).

4. Bystray E. B., Skorobrenko I. A. (2018) Pedagigicheskije sredstva formirovanija kommunikativnoj kulturi budushih uchitelej inostrannogo jazika v mezhkulturnom kontexte [Pedagogical technologies of the future foreign language teachers' communicative culture formation in an intercultural context] *Chelovek i jazik v kommunikativnom prostranstve: sbornik nauchnih statei. Krasnoyarsk: Siberian Federal University,* 9, 9, 332-338. (in Russian).

5. Bystray E. B., Ruzhina L.V., Skorobrenko I. A. (2017) Rol' latinizmov v obuchenii perevodu [The role of Latinisms in the teaching of translation] *Fundamental and Applied Science.* 4 (8), 20-22 (in Russian).

6. Bystray E. B., Skorobrenko I. A. (2017) Formirivanie lichnosti bakalavra pedagogiki putjom aktivizacii poznavatelnogo interesa [Formation of the bachelor of pedagogics' personality by activating cognitive interest] *Personality, intelligence, metacognition: research approaches and educational practices : materials of the II International Scientific and Practical Conference on April 20th-22th, 2017, Kaluga, Russia. Kaluga: Publishing house of AKF "Politop"*, 448-454 (in Russian).

7. Gilchenok N. L. (2009) Practicum po perevodu s nemezkogo na russkij [Workshop on translation from German into Russian] *St. Petersburg: Karo,* 368 p. (in Russian).

8. Gottlieb K.G.M. (1972) Nemetsko-russkij i russko-nemetskij slovar' "lozhnih druzej

perevodchika” [German-Russian and Russian-German dictionary of "false friends of an interpreter"] *Moscow: Publishing house Soviet Encyclopedia,*398 p. (in Russian).

9. Latyshev L.K. (2005) Technologiya perevoda: Ucheb. posobie dlya stud. ling. vuzov i fak. [Technology of translation: Proc. allowance for stud. lingual. universities and fact.] *Moscow: "Academy" Publishing Center,* 320 p. (in Russian).

10. Retsker Ya. I. (2007) Teorija perevoda I perevodcheskaja praktika [Theory of Translation and Translation Practice] *Moscow : Valent.* 244 p. (in Russian).

11. Ruzhina L.V. (2012) Teorija nesootvetstvij [Theory of nonconformities] *Language and Culture: VII International Scientific and Practical Conference.* 110-114 (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.77..5..004

УДК 376.112.4

ББК 74.100.55

И. Г. Галянт

ORCID № 0000-0002-5850-4717,

доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: galanti@bk.ru

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК НОВАЯ ФИЛОСОФИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность проблемы инклюзивного образования детей в контексте требований ФГОС дошкольного образования; рассматривается арт-терапия как средство психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторскую методику творческого развития детей средствами арт-терапии, способствующую адаптации, социализации детей с ограниченными возможностями здоровья.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы по изучению особенностей развития детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья; а также метод интеграции искусств и различных видов творческой деятельности детей.

Результаты. Представлены дидактические практики по реализации арт-терапии средствами музыкотерапии, ритмотерапии, танцетерапии, сказкотерапии, бусотерапии, способствующие процессу адаптации, социализации, творческому развитию детей с ограниченными возможностями здоровья; автором выявлены и описаны эффективные методы и приёмы работы с детьми с особенностями развития, которые могут иметь практическое применение в условиях дошкольной образовательной организации, специализированных коррекционных дошкольных организациях и в условиях домашнего бучения.

Обсуждения. Акцентируется внимание на арт-терапевтические возможности искусства, как средства коррекции и психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение. Метод интеграции искусства и видов творческой деятельности детей способствует использованию арт-терапии как средства психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. Принятие индивидуальности каждого ребёнка и многообразия детства, удовлетворение особых потребнос-

тей каждого ребенка должно стать целью российской образовательной системы.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья дошкольного возраста, психолого-педагогическое сопровождение, средства арт-терапии, ситуация успеха, творчество, импровизация.

Основные положения:

- определены основные проблемы инклюзивного дошкольного образования на современном этапе развития;

- определены особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья для дальнейшего психолого-педагогического сопровождения ребёнка и выстраивания индивидуального маршрута развития;

- разработаны дидактические практики по реализации арт-терапии. способствующие процессу адаптации, социализации, творческому развитию детей с ограниченными возможностями здоровья.

1. Введение (Introduction)

Проблема оказания психолого-педагогической помощи детям дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) становится особо востребованной в современном мире и актуализирует переоценку ценностей и философии образования [1, 14]. Одним из эффективных и адекватных методов, используемых на этапе дошкольного детства является арт-терапия как средство психолого-педагогического сопровождения «особых» детей. В условиях инклюзивного образования требуют рассмотрения вопросы, связанные с тьюторской поддержкой и коррекционным сопровождением в массовых детских садах, где прибывают «особые» дети [2].

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования актуализируется задача по обеспечению равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства (в том числе ограниченных возможностей здоровья)[1].

Сегодня можно констатировать о наличии проблем у детей с ограниченными возможностями здоровья, среди которых следующие: социальная адаптация, ориентация в пространстве, нарушение координации, скованность движений, отсутствие или задержка речевого развития, трудности в вы-

[1] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 октября 2013 г. N 1155-П. – Опубл. на сайте КонсультантПлюс 22.11.2013.

полнении заданий. Ситуация обостряется тем, что недостаточная компетентность педагогов массовых групп оказывает негативное влияние на «особых» детей. Дисциплинарные модели: «так нельзя», «не кричи», «не бегай», «посиди, ты наказан» действуют не во благо детей. «Особые» дети испытывают постоянное давление от установленных норм и правил. Любые внутренние зажимы, вызванные «воспитательными» процессами приводят ребёнка к задержке в развитии, к несвободе, которая подавляет его сущность и блокирует центры головного мозга. Свобода движений ребенка ограничена, так как взрослые объясняют детям, что «можно» и «нельзя», «правильно и «неправильно», «красиво» и «некрасиво». Ребёнок, подчиняясь воле педагога вынужден делать то, что требует педагог. Система подготовки детей к школе подчиняется программным требованиям и директивам во имя процесса развития и образования. Педагог вынужден выполнять программные требования, требования заведующего, проверяющих инстанций, системы управления образованием. К примеру, ни один утренник в детском саду или творческий показ с участием детей не предусматривает импровизационность как фактор. Феномен детского творчества рассматривается с позиции подготовленности и имитации по показу педагога. Вместо свободы самовыражения ребёнок контролирует себя: правильно ли я делаю? не будет меня ругать воспитатель? не будут надо мной смеяться дети?

В связи с вышесказанным следует отметить проблему неготовности педагогов (профессиональной, психологической и методической) к работе с детьми с ОВЗ. Вопрос о значимости арт-терапии в развитии детей вызывает интерес учёных во всем мире от З. Фрейда, К. Г. Юнга, К. Роджерса, А. Маслоу до Л. Д. Лебедевой, А. И. Копытина, Н. Н. Малофеева, Е. Н. Кутеповой, М. Л. Лазарева и др. [18, 20, 17, 15, 13, 8, 14, 11, 12]. В связи с этим рассмотрим понятийное поле исследуемого понятия. Так, М. И. Буянов считает что «особые» дети имеют значительные отклонения от нормального психического и физического развития. В связи с этим дети нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания [3].

О. В. Солодянкина в своих исследованиях заключает, что каждый ребенок с нарушениями в раз-

витии уникален как по своему состоянию, так и по темпу развития. В работе с детьми требуется целенаправленная, кропотливая и терпеливая работа [4].

Мы определяем детей с особенностями развития как уникальный феномен неповторимости и естественности, выраженный особым восприятием мира и бытия в мире по законам любви и благодарности. Инклюзивная педагогика – это воспитание чувства толерантности, милосердия и духовности. Практика работы и экспериментальные исследования показывают, что большинство «особых» детей дошкольного возраста имеют схожие показатели: действуют спонтанно, интуитивно и чувственно, не контролируют и не планируют свою деятельность, не выделяют задачу, не предвидят результат деятельности, и, соответственно, не оценивают свою деятельность. Детей привлекает сам процесс деятельности. Принимая во внимание феномен восприятия «особых» детей, психолого-педагогическое сопровождение не должно противоречить естественности и уникальности периода дошкольного детства. Задача педагога состоит в том, чтобы принять на себя роль посредника между ребёнком и миром, протянуть руку помощи, не нарушая законов детской природы и особенностей развития ребёнка. Создание ситуации успешности и полного доверия обеспечивают естественное развитие детей и возможность перехода к новым достижениям [5, 6].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Следует обратить внимание, что ФГОС ДО обеспечивает свободу выбора родителями дошкольной образовательной организации. При этом в группе с «нормой» может находиться ребёнок с особенностями развития. Опыт последних лет работы с «особыми» детьми выявил необходимость поиска новых путей взаимодействия и коммуникации педагога и ребёнка, ребёнка и ребёнка. Так, в основе программы Ю. Г. Ширяевой обращение к эстетическому отношению окружающей действительности реализуется через интеграцию искусств и детского творчества [19]. Л. Н.Мещанинова предлагает использовать в коррекционной работе с детьми музыкотерапию и кинезитерапию [16]. Восприятие в творческих видах совместной деятельности формирует способность к сопереживанию. Эту способность современные лю-

ди почти забыли, отучились сопереживать, сочувствовать, сказать доброе слово. С внедрением новых форм обучения в виде тестирования, ЕГЭ минимум словесности приводит к дефициту общения и как следствие отсутствию понимания. Если человек отличается от других какими-то особенностями, то общество отказывается принимать его в свою касту. Дети ненавидят и отталкивают детей с ограниченными возможностями здоровья, а их родители пишут жалобы на руководителей образовательных учреждений, чтобы их детей оградили от неполноценных детей. Такая реальная правда заставляет задуматься о скорейшей реабилитации ценностей и духовности человечества, и надо начинать этот процесс с самого детства. Вопреки духовности, ценности в обществе меняются, и акценты переносятся на новые приоритеты, такие, как: прогресс, знания, продвижение, успех, карьера, благосостояние, соответствие и т.д.

Помогая сверстникам с ограниченными возможностями, обычные дети незаметно для себя получают важнейшие жизненные уроки. Этот положительный опыт заключается в росте социальной сознательности, в осознании отсутствия различий между людьми и способствует искренней заботе и дружбе [2].

Мы обращаемся к арт-терапии как новой философии образования, новой концепции психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ [7, 8, 9, 10]. На наш взгляд, арт-терапевтические возможности искусства оказывают положительное влияние на процессы адаптации, социализации и творческого развития детей. Культивирование ситуации успеха в творческом процессе способствует гармоничному развитию ребёнка и переживанию удовольствия как счастья в рамках гуманистической педагогики. На занятиях, где отсутствует критика и оценка, дети намного лучше справляются с творческими задачами и не испытывают стресс. В процессе организации творческой деятельности педагог должен найти возможность для похвалы и поощрения детей. Характерной чертой педагогического взаимодействия является отсутствие отрицательной оценки результатов творческой деятельности детей и критических замечаний. Правило для педагога при создании ситуации успеха – не навязывать детям свой темп игры, дать им возможность просто пребывать

в стихии игры и собственной фантазии. Главным является включение ребенка в творческий процесс, результат которой – удовольствие, получаемое ребенком от взаимодействия с другими и реализации своих особых возможностей.

Музыка играет огромную роль в развитии ритмичности ребёнка и может влиять на восстановление нарушенных биоритмов. Спокойный метр и ритм способны оказывать успокаивающее действие для возбуждённых и гиперактивных детей, и соответственно моторные возможности музыкального ритма способны организовать, скоординировать и растормозить медлительных детей. Такие средства арт-терапии, как слово, музыка, движение, относятся к динамическим ритмам, к которым относятся и жизненные процессы: биение сердца, дыхание и ходьба. Чувство ритма – это врождённое свойство человека и в связи с этим положением задача педагога состоит в том, чтобы сделать ритм слышимым и ощущаемым. Звучащие жесты (хлоп, топ, шлёп, щёлк) позволяют осуществить этот процесс. Включение трёх основных модальностей: визуальной, аудиальной и кинестетической в процесс обработки информации позволяют получить информацию более адекватной для детских психофизических особенностей. Учёными доказано, что чем больше рецепторов задействовано при восприятии информации, тем информация будет доступнее и понятнее детским сознанием.

3. Результаты (Results)

Мы делаем акцент на арт-терапевтической практике в связи с тем, что ситуация сегодняшнего дня требует новой концепции и универсального основания для работы с «особыми» детьми. В связи с этим нами были разработаны дидактические упражнения средствами танцетерапии, ритмотерапии, музыкотерапии, бусотерапии в работе с «особыми» детьми. На наш взгляд, использование арт-терапевтической практики в работе с детьми создаёт оптимальные условия для адаптации и социализации детей, а также для развития их творческих способностей. При помощи художественных средств (музыка, слово, движение, пантомима, изобразительное творчество) ребёнок может выразить то, что затрудняется сказать словами. Образы из бессознательного открывают внутренний мир ребёнка, который можно не только понять, но и принять. Рисунок, движения

под музыку с предметом, игра на музыкальном инструменте могут рассказать о ребёнке намного больше, чем беседа или наблюдения. Художественные выразительные средства способны раскодировать и расшифровать речь ребёнка, а детали, отраженные в творческой деятельности, раскрыть всю гармонию чувств и эмоций.

4. Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения учёных, мы считаем, что принцип интеграции искусств и видов творческой деятельности детей способст вует использованию всех средств арт-терапии в едином творческом процессе. Акцентируется внимание на арт-терапевтические возможности искусства как средства коррекции и психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.

5. Заключение (Conclusion)

Резюмируя сказанное, можно заключить, что использование метода арт-терапии в психолого-педагогическом сопровождении детей с ограниченными возможностями здоровья способствует процессу адаптации и социализации детей, позволяет гармонизовать личность ребёнка с окружающим миром, людьми и с самим самой собой. Принятие индивидуальности каждого ребёнка и многообразия детства, удовлетворение особых потребностей каждого ребенка должно стать целью российской образовательной системы. Именно такие цели и ставит современное образование перед педагогами в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования.

Библиографический список

1. Акимова О. И. Инклюзивное образование как современная модель образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Инклюзивное образование: методология, практика, технология : материалы международной научно-практич. конф., 20-22 июня 2011. М. : МГППУ, 2011 С.7-8.

2. Галянт И. Г. Организация жизненного пространства детей в условиях инклюзивного образования // «Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований» : сб. материалов XIV международной науч.-практ. конф. Челябинск : Изд-во Челябинского гос.пед.ун-та, 2016. – С.116-121.

3. Буянов М. И. Об узловых вопросах организации психотерапевтической помощи детям и подросткам. М. : Педагогика, 1971. – 349 с.

4. Солодянкина О. В. Воспитание ребенка с ограниченными возможностями здо-

ровья в семье. М. : АРКТИ, 2007. – 80 с.

5. Екжанова Е. А., Стребелева Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. М. : Просвещение, 2005, – 272 с.

6. Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании : пособие для педагогов дошк. учреждений. М. : Мозаика-Синтез, 2011. – 144 с.

7. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2006. – 160 с.

8. Копытин А. М., Сеитовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М. : Когито-Центр, 2007. – 260 с.

9. Крамер Э. Арт-терапия с детьми: Пер. с англ. Э. Крамер. Вступ. ст. и послесловие Е. Макаровой. М. : Генезис, 2013. – 320 с.

10. Кобозева И. С. Современные проблемы музыкального образования и воспитания // Интеграция образования. 2002, № 2/3. С.178-182. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.765-1.

11. Кутепова Е. Н. Психолого-педагогическое сопровождение в инклюзивном образовании. Сборник научных статей / отв.ред. С. В.Алёхина. М. : ГБОУ МГПИ, 2014. – 156 с.

12. Лазарев М. Л. Музыкальный интеллект как основа модели гармонизация развития ребёнка на разных стадиях детского онтогенеза, включая пренатальный возраст // Вестник МГУКИ, 2012, № 4. С.158-164.

13. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. : Речь, 2003. – 256 с.

14. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение: ситуация России XXI века // Специальное образование. 2005. – № 5. – С. 8–13.

15. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2013. - 352 с.

16. Мещанова Л. Н., Шмидт А. О. Социальная реабилитация ребёнка с ограниченными возможностями в условиях интегративной театрально-хоровой деятельности // Наука. Искусство. Культура. 2014, № 4. - С.128-142.

17. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию Становление человека. М. : ЭКСМО-пресс, «Универс», 2001, 416 с.

18. Фрейд З. Психоанализ и культура. Леонардо да Винчи. Алетейя, 2000, - 296 с.

19. Ширяева Ю. Г. Программа формирования гуманистической направленности старших дошкольников на материале искусства анималистического жанра // Интеграция образования. 2009, №1. С.83-85. (Skopus).

20. Юнг К. Г. Психология бессознательного. Феномен одарённости. М. : АСТ: КАНОН+, 2001,- 400 с.

I. G. Galyant

ORCID No. 0000-0002-5850-4717,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of theory, methods and management of preschool education,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: galanti@bk.ru

ART THERAPY AS A NEW PHILOSOPHY OF INCLUSIVE PRE-SCHOOL EDUCATION

Abstract

Introduction. The article substantiates the urgency of the problem of inclusive education of children in the context of the requirements of GEF preschool education; is considered art therapy as a means of psychological and pedagogical support for children with disabilities. The purpose of the article is to substantiate and reveal the author's method of creative development of children using art therapy, which contributes to the adaptation, socialization of children with disabilities.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature on the study of the developmental features of preschool children with disabilities; as well as the method of integrating arts and various types of creative activity of children.

Results. Presents didactic practices for the implementation of art therapy by means of music therapy, remoterepo, tantseterapiya, fairy tale therapy, bucatarii contributing to the process of adaptation, socialization, and creative development of children with disabilities; the author identifies and describes effective methods and techniques of working with children with special needs who may have practical application in the conditions of preschool educational institutions, specialized preschool institutions and in home Buchan.

Discussions. Attention is focused on the art-therapeutic possibilities of art as a means of correction and psychological support for children with disabilities.

Conclusion. The method of integrating art and the types of creative activity of children promotes the use of art therapy as a means of psychological and pedagogical support for children with disabilities. Adopting the individuality of each child and the diversity of childhood-meeting the special needs of each child should be the goal of the Russian educational system.

Keywords: limited opportunities for health of preschool children, psychological and pedagogical support, means of art therapy, situation of success, creativity, improvisation.

Highlights:

- the main problems of inclusive preschool education at the present stage of development are identified;
- specifics of the development of children with disabilities;
- didactic practices on the implementation of art therapy have been developed. contributing to the process of adaptation, socialization, creative development of children with disabilities.

References

1. Akimov O. I. (2011) Inclusive education as a modern model of education of persons with disabilities. [Inclusive education: methodology, practice, technology: materials of international scientific practice. Conf., 20-22.06.2011]. *Moscow: MGPPU*. 7-8. (in Russian).

2. GALANT I. G. (2016) organization of children's living space in the conditions of inclusive education [Proceedings of the XIV international scientific.- prakt. Conf.]. *Chelyabinsk : publishing House of Chelyabinsk state ped.un-ta.* 116-121(in Russian).

3.Buyanov, M. I. (1971) On the key issues of the organization of psychotherapeutic assistance to children and adolescents. *Moscow : Pedagogy*. 349 (in Russian).

4. Solodyankina O. V. (2007) Education of a child with disabilities in the family. *M. : ARKTI.* 80 p. (in Russian).

5. Ekzhanova E. A. (2005) Correctional and developing training and education. Preschool educational institutions program compensating for children with intellectual disabilities *M. : Education,* 272 p. (in Russian).

6. Volosovets T. V., Kutepova E. N. (2011) Inclusive practice in preschool education : manual for teachers of preschool education. Institutions. *M. : Mosaic-Synthesis.* 144 p. (in Russian).

7. Kiseleva M. V (2006) Art therapy in working with children: a guide for child psychologists, teachers, doctors and professionals working with children. *SPb. : Speech.* 160 p. (in Russian).

8. Kopytin M. (2007) Art therapy of children and adolescents. *M. : Kogi the Centre.* 260 p. (in Russian).

9. Kramer E. (2013) Art therapy with children: Per. with English. [Text] E. Kramer. Intro. V. and the afterword by E. Makarova. *M. : Genesis.* 320 p. (in Russian).

10. Kobozeva I. S. (2002) Modern problems of music education and upbringing. *Integration of education.* 2/3, 178-182. DOI: 10.15507/1991-9468.089.021.201704.765-1(in Russian).

11. Kutepova E. N. (2014) Psychological and pedagogical support in inclusive education. Collection of scientific articles [Resp.ed. S. V. Alekhina]. *M. : GBOU MGPI.* 156 p. (in Russian).

12. Lazarev M. L. (2012) Musical intelligence as the basis of the model of harmonization of child development at different stages of child ontogenesis, including prenatal age. *Vestnik MGUKI.* 4, 158-164. (in Russian).

13. Lebedeva L. D. (2003) practice of art therapy: approaches, diagnostics, system of classes. *SPb. : Speech.* 256 p. (in Russian).

14. Malofeev N. N. (2005) Integrated learning: the situation of Russia in the XXI century Special education. 5, 8-13. (in Russian).

15. Maslow A. (2013) Motivation and personality. *SPb. : Peter*. 352 p. (in Russian).

16. Mamanova L. N., Schmidt A. (2014) Social rehabilitation of children with disabilities in terms of the integrative theatre and choral activities. *Science. Art. Culture*. 4, 128-142.

(in Russian).

17. Rogers K. R. (2001) A Look at psychotherapy Becoming human. *Moscow: EKSMO-press, "Univers"*. 416 p. (in Russian).

18. Freud Z. (2000) Psychoanalysis and culture. Leonardo da Vinci. *Aleteya*. 296 p. (in Russian).

19. Shiryaev Yu. G. (2009) The Program of formation of the humanistic orientation of senior preschool children on the material of the art of the animalistic genre. *Integration of education.*1, 83-85. (Skopus) (in Russian).

20. Jung, K. G. (2001) The Psychology of the unconscious. The phenomenon of giftedness. *M.: AST: CANON+*. 400 p. (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.69..5..005

УДК 378.4

ББК 74.480.05

Е. Ю. Дорохова[1], Л. В. Ружина[2], Е. Б. Быстрай[3], О. Н. Власенко[4]

[1]ORCID № 0000-0002-8812-2656,
старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: dorohovaeu@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0002-1836-6620,
старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ruginalv@cspu.ru

[3]ORCID № 0000-0001-5976-3465,
профессор, доктор педагогических наук, заведующая кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

[4]ORCID № 0000-0002-2564-7797,
старший преподаватель кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: vlasenkoon@cspu.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕДАЧИ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В АСПЕКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность передачи имен собственных с немецкого языка на русский в аспекте межкультурного взаимодействия Представлены классификации имен собственных и способов их перевода, составленные ранее ведущими лингвистами. Изложены результаты исследования имен собственных в немецком художественном тексте и их эквивалентов в переводе на русский язык. Цель статьи – раскрыть и обосновать основные способы передачи имен собственных для повышения эффективности процесса обучения их переводу в аспекте межкультурного взаимодействия.

Материалы и методы. Материалом исследования являются немецкие имена

собственные в сказках Э. Т. А. Гофмана и их соответствия в переводе А. Федорова «Мадмуазель де Скюдери» - "Fräulein von Scuderi", «Артуров двор» - "Artushof", «Советник Креспель» - "Berater Kräspel". Основными методами исследования являются описательный, сравнительный и сопоставительный.

Результаты. Выявлены основные способы перевода различных групп имен собственных в художественном тексте, что может являться рекомендациями в процессе обучения переводу данной группы лексики.

Обсуждение. Подчеркивается, что передача имен собственных в художественном тексте представляет собой особый раздел и требует отдельного подхода.

Заключение. Делается вывод о том, что в глобальном мире межкультурное взаимодействие предполагает прежде всего знание особенностей культуры другой страны, языковым отражением которой являются имена собственные. Поэтому передача имен собственных является неотъемлемой частью межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; имена собственные; перевод; антропонимы; топонимы; названия художественных произведений и произведений искусства; названия архитектурных сооружений.

Основные положения:

- определены группы имен собственных;
- представлены основные способы передачи имен собственных в художественном тексте с немецкого языка на русский;
- данные исследования представлены в виде рекомендаций для обучения переводу имен собственных с немецкого языка на русский.

1. Введение (Introduction)

Современный специалист любого профиля постоянно интегрируется в межкультурно-коммуникативную среду, включающую международные конференции и семинары, заграничные стажировки, приёмы иностранных делегаций, международные обмены, что вызывает необходимость формирования у него коммуникативной культуры. Поэтому в последнее время в системе высшего образования на одно из первых мест выходит задача формирования у современных студентов коммуникативной культуры, базирующейся на знании правил межкультурного этикета и норм деловой межкультурной коммуникации, содружестве, толерантности. Необходимость формирования коммуникативной культуры будущих специалистов обусловлена тем, что при межкультурном общении возрастает вероятность непонимания между участниками коммуникации, что нахо дится в тесной связи с принадлежностью коммуникантов к разным культурам, их нормам и ценнос-

тями, личным жизненным опытом, представлениями о контексте коммуникации [1; 2]. Одним из важных аспектов формирования основ межкультурной коммуникации является изучение и правильное использование имен собственных, которые нередко представляют для представителей другой нации определенные трудности и могут привести к недопониманию, искажению информации, а иногда и к межличностным конфликтам в случае, если по незнанию неверно употребленное имя собственное является на другом языке обидным или даже оскорбительным словом. Выбор темы обусловлен не только малой изученностью данного вопроса, но и тенденцией становления имён собственных как опорной точки языковой коммуникации, приобретением ими интернационального характера, отсутст вием единого чёткого подхода к проблеме. Имена собственные занимают большое место в лексике языка, поэтому их изучение привлекает многих исследователей и выделилось в отдельную науку - ономастику. И даже в художественном произведении каждый автор стремится создать свой ономастический мир. Поэтому проблема перевода имен собственных в контексте конкретного художественного произведения не может не привлекать внимания исследователей. Выбор темы нашей работы обусловлен именно тем, что имена собственные в художественном произведении являются самым обширным и разнообразным материалом для лингвистического исследования.

Одним из важных элементов обучения иностранному языку является обучение переводу с одного языка на другой. Актуальность развития переводческих умений и навыков обусловлена процессом глобализации в мире. При этом глобализация охватывает различные сферы жизни и деятельности [3]. Обучение передаче имен собственных как неотъемлемая часть процесса обучения переводу представляет большой интерес для изучающих иностранный язык и для широкого круга людей.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

В качестве материала для исследования были взяты сказки Э. Т. А. Гофмана в переводе А. Федорова "Мадмуазель де Скюдери" - "Fräulein von Scuderi", "Артуров двор" - "Artushof", "Советник - Креспель" - "Berater Kräspel". Объектом исследования являются

имена собственные в сказках Э. Т. А. Гофмана и в переводе А. Фёдорова [4]. Предметом исследования стали способы перевода имен собственных в художественной литературе, обусловленные принадлежностью имён собственных к определённой семантической группе и их происхождением. Цели и задачи определили характер методов исследования. Основными методами явились описательный, сравнительный и сопоставительный. Предмет исследования: способы перевода имен собственных в художественной литературе, обусловленные принадлежностью имён собственных к определённой семантической группе и их происхождением.

3. Результаты (Results)

«Если раньше можно было вести языковую политику замкнувшись в рамках одного государства, то сейчас это становится все более нереальным в силу информационной глобализации. Средства массовой информации, телевидение, интернет, современные скоростные средства передвижения – все это мощнейшие факторы, влияющие на функционирование и взаимовлияние языков» [5]. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о значении имен собственных и способов их передачи на другие языки.

Он становится чрезвычайно актуальным при межкультурных и межъязыковых контактах. Казалось бы, имена собственные легко пересекают межъязыковые барьеры, поскольку стремятся сохранить свою внешнюю форму и при использовании вне сферы «родного» языка. Однако иной раз весьма существенным элементам их содержания бывает гораздо труднее преодолеть такие барьеры. А без сохранения своего значения имена собственные не могут функционировать в иной языковой среде. Отсюда - возможные проблемы непонимания и неточного восприятия текстов, содержащих имена. Имена собственные, являясь специфическим языковым знаком, занимают особое место в системе лексических средств языка и имеют особое назначение в процессе коммуникации. От нарицательных существительных они отличаются отсутствием в своем значении понятийного знака и закрепленностью за одним определенным лицом или предметом.

В нашем исследовании мы опираемся на классификацию Н. Л.

Гильчонок. Она выделяет следующие группы имён собственных:

1) антропонимы - имена, отчества фамилии, прозвища людей, клички, псевдонимы; 2) топонимы - географические имена и астронимы - названия звезд, комет, планет; 3) названия газет, журналов, фильмов, произведений художественной литературы, опер, балетов и т. п. Иногда их называют не вполне собственными именами, или идеонимами; 4) названия архитектурных сооружений [6].

В исследованных текстах, сказках Э. Т. А. Гофмана, на немецком языке и в переводах А. Фёдорова на русский язык нами обнаружены четыре группы имён собственных: антропонимы, топонимы, названия художественных произведений и произведений искусств, названия архитектурных сооружений. Нам не встретились астронимы [7].

Анализ использованного языкового материала выявил наличие шести использованных способов перевода: транскрипция, транслитерация, перевод (калькирование), использование традиционных и канонических соответствий, а также два комбинированных способа: сочетание транскрипции и транслитерации и сочетание перевода и транскрипции либо транслитерации.

Максимально продуктивной оказалась транскрипция. 44,8% исследованной лексики переведено данным способом. Затем транслитерация – 30,4%, перевод и калькирование - 15,62%, сочетание транскрипции и транслитерации – 5,1%, комбинированный способ транскрипции и транслитерации – 7,14%, учёт при передаче канонических соответствий - 4,08%.

Приведем несколько примеров, раскрывающих зависимость выбора адекватного способа перевода от таких факторов, как ***семантика*** и ***происхождение*** имени собственного.

"Herr Aloysis Brandstetter, unser verehrter Ratsherr und Gildeältester, sein kleines Landhaus dicht am Fluß des Karlsberges, im Tannenwäldchen, nach Conrads Ham-mer hin, Sorrent genannt hat".

«Алоизий Брандштеттер, советник магистрата и старшина нашей гильдии, назвал его маленькую дачу, построенную в лесочке, у подножия Карловой горы, со стороны кузницы Конрада Сорренто».

Данный антропоним передаётся сочетанием транскрипции и транслитерации. Причиной ис-

пользования таких комбинированных способов перевода чаще всего является проблема переводимости и непереводимости и невозможность корректной передачи всего антропонима одним и тем же способом. Имя Аллозий потеряло бы свой звуко-фонетический облик при использовании транслитерации. А фамилия Брандштеттер, напротив не была искажена при переводе, т.к. языки оригинала и перевода используют общую графику - латиницу.

"Ich glaube wohl, daß es der König Artus selbst war, der in gar edler hoher Gestalt einmal, als ich hier arbeitete, zu mir trat".

«Я полагаю, это был Король Артур собственной персоной, который так благородно явился ко мне однажды, когда я работал здесь».

При передаче данного антропонима использован метод перевода. Здесь интересна следующая, учтённая Фёдоровым, закономерность: имена и прозвища французских королей по традиции не транскрибируются, а переводятся.

Примером передачи топонимов может служить транслитерация:

"Gewiss, hast du, günstiger Leser, schon recht viel von dercalten merkwürdigen Handelststadt Danzig gehört".

«Знаменитый купеческий город, старинный Данциг, уж верно известен тебе, благосклонный читатель».

Невозможно переоценить такое качество данного способа для передачи антропонимов, как возможность восстановления буквенного образа слова в иностранном языке (языке перевода). Возможность идентификации играет действительно важную роль для понимания и различения географических названий. Интерес же данного примера заключается в том, что ряд европейских городов имеет так называемые дублеты в немецком языке наряду с национальными названиями. Это связано с историей отношений Германии с некоторыми из таких стран. Но в данном случае Фёдоров не учитывает эту закономерность: Danzig - Gdansk - Гданьск. Данный антропоним отсылает нас к своему польскому происхождению. Однако оправданным употребление дублета в проанализированном произведении не является, т.к. он не служит цели создания определённого колорита.

Перевод названий произведений искусств:

"Es ist gleich das Gegenstück zu dem gleich großen Gemälde "Das verlorene Paradies" darstellend, welches ich voriges Jahr vollendete, und das Sie auch bei mir anschauen können. Dies ist nun, wie Sie sehen, "Das wiedergewonnene Paradies", und es soll mir um Sie leid sein, wenn Sie irgendeine Allegorie herausklügen wollten".

«Это вторая половина диптиха; первую, изображающую «Потерянный рай», я закончил в прошлом году, её Вы тоже можете посмотреть. А это, как видите, «Возвращённый рай», мне было бы жаль, если Вы начнёте выискивать в нём скрытую аллегорию».

Специфика обоих имён собственных диктует предпочтительное использование калькирования, или дословного перевода, для наиболее точной передачи их значений. Возможно, только так читатель получает возможность представить, что именно изображено на картинах, это способствует формированию в его сознании целостного образа.

Перевод названий архитектурных сооружений:

"So kam es denn auch, daß der gaffende Pöbel auf dem Pontneuf die Kutsche der Montansier umringte".

«Так произошло, что чернь окружила на Новом мосту карету».

Здесь также использован способ перевода. При передаче географических имён собственных целесообразно прибегнуть к помощи словарей и географических карт. В данном случае переводчик воспользовался примечанием автора произведения. Новый мост - это мост через Сену. Возводился в 1558-1606 гг.

Следующим аспектом выбора корректного способа перевода является – ***происхождение имени собственного.***

"Der göttliche Held, der seine Feinde niedergeschmettert, werde nun auch sein siegreich funkelndes Schwert zucken und, wie Herkules die lernäische Schlange, wie Theseus den Minotaur, das bedrohliche Ungeheuer bekämpfen, das alle Liebeslust wegzehrte und alle Freude verdüstre in tiefes Leid, in trostlose Trauer".

«Пусть божественный герой, сразивший стольких врагов, и теперь обнажит свой победно сверкающий меч и, подобно тому, как Геркулес поборол Лернейскую Гидру, а Тезей - Минотавра, уничтожит страшное чудовище, что убивает все утехи любви и омрачает всякую радость».

Данный пример принадлежит к группе антропонимов немецкого происхождения и передаётся способом транслитерации. Речь идёт об одном из подвигов героя древнегреческих мифов, Геракла (лат. - Геркулес) - о победе над девятиглавой Лернейской гидрой. Пример интересен тем, что по правилам транслитерации принято "g" пердавать как "г" и "h" как "х". Однако имеет место закрепившееся в языке отклонение от правил, вошедшее в русский культурный обиход вместе с именами таких немецких писателей, как, например, Генрих Гейне.

"Sie nahm das Geschmeide heraus, und indem sie die wundervolle Arbeit des Halsschmucks lobte, beäugelte die Marteniere die reichen Armbänder und rief ein Mal über das andere, daß ja selbst die eilte Montespan nicht solchen Schmuck besitze".

«Она вынула эти вещи, и, по ка она восхищалась прекрасным ожерельем, Мартиньер любовалась браслетами и восклицала, что даже у гордой Монтеспан нет таких драгоценностей» .

Этот пример принадлежит к группе антропонимов французского происхождения. Здесь переводчиком принято во внимание примечание Гофмана, гласящее, что маркиза де Монтеспан являлась одной из фавориток Людовика XIV и была известна своим высокомерием и любовью к роскоши. Таким образом, прибегая к комбинированному способу передачи и сочетая транслитерацию и перевод, Фёдорову удалось не только корректно передать звуковой образ имени собственного, но и донести до читателя идею и замысел автора произведения.

"Felizitas!" - rief er ein Mal übers andere, von Schmerz und Liebesqual zerrissen."

«Фелицита!» - кричал он раз за разом, терзаемый болью и муками любви».

Данный антропоним итальянского происхождения передаётся транслитерацией. Фёдоровым учтена закономерность, которая заключается в том, что при передаче имён собственных иноязычного происхождения окончание -s в русском языке опускается.

"Serons, des berühmtesten Arztes in Paris, Bemühungen gelang es endlich, Madelon wieder zu sich selbst zu bringen".

«Наконец усилия Серона, лучшего врача Парижа, снова поставить Мадлон на ноги увенчались успехом» .

Данный пример принадлежит к группе топонимов французского происхождения и переведён благодаря учёту канонического соответствия, исторически закрепившейся формы, что является традиционным способом передачи топонимов и единственно верным решением.

"Das plötzliche Hinsterben mehrerer Armen im Hotel Dieu erregte später den Verdacht, daß die Brote, welche die Brenvillier dort wöchentlich auszuteilen pflegte, um als Muster der Frömmlichkeit und des Wohltuns zu gelten, vergiftet waren".

«Внезапная смерть многих несчастных в больнице Отель-Дье позднее вызвала подозрения, что хлеб, который Бренвилье вызвалась там раздавать ежедневно, чтобы казаться образцом благодетели, был отравлен».

Этот пример относится к группе названий архитектурных сооружений французского происхождения, которое позволяет подчеркнуть выбранная в качестве способа перевода транскрипция, что и является оптимальным решением. По правилам передачи французских имён и названий на русский язык, укоренившихся благодаря многолетнему опыту, буква "i" обычно передаётся через «и». Для сочетаний с другими гласными существуют определённые правила, например, для встретившегося нам сочетания: ieu - ье.

Таким образом, мы пришли к выводу, что продуктивность встретившихся нам различных способов перевода имён собственных на русский язык, использованных А. Фёдоровым, не одинакова и существенно отличается в зависимости от принадлежности слова к тому или иному исходному языку и определённой семантической группе, что отражено в следующих таблицах.

***Табл. 1.* Способы передачи имен собственных в зависимости от семантики**

***Tab. 1.* Methods of transferring proper names depending on semantics**

Способы перевода	Антропонимы	Топонимы	Произведения искусств	Названия архитектурных сооружений

Продолжение Табл. 1.

1	2	3	4	5
Транскрипция	40	6	1	3
Транслитерация	15	6		1
Транскрипция и транслитерация	5			
Перевод	4		2	
Комбинированный способ (транслитерация и перевод)	2	4		1
Канонический, традиционный		2		2

***Табл. 2.* Способы передачи имен собственных в зависимости от происхождения**

***Tab. 2.* Methods for the transfer of proper names depending on the origin**

Способы перевода	Немецкое происхождение	Французское происхождение	Итальянское происхождение
Транскрипция	1	40	1
Транслитерация	9	5	
Транскрипция и транслитерация	2	4	
Перевод	4	3	
Комбинированный способ (транслитерация и перевод)	1	1	1
Канонический, традиционный		1	5

4. Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения ученых Л. К. Латышева, Я. И. Рецкера, мы считаем, что передача имен собственных на другой язык представляет собой особый раздел общей и частной теории перевода, подлежит тщательному изучению на материале различных произведений, прежде всего художественной литературы, которая содержит большое количество единиц различных групп безэквивалентной лексики в отличие от текстов других стилей. По мнению ученых-лингвистов, художественный перевод противостоит другим видам перевода как искусство – науке. Именно здесь проходит демаркационная линия, которая отделяет перевод от пере-

вода-искусства и делает перевод одновременно наукой и искусством [8; 9].

5. Заключение (Conclusion)

В ходе исследования данных групп мы пришли к следующим результатам. Отнесённость или принадлежность лексической единицы к той или иной группе влияет на способ передачи данной единицы. На способ передачи влияет также язык происхождения данной лексической единицы, существуют закрёплённые правила передачи имён собственных на русский язык, поэтому все имена собственные, встретившиеся нам в ходе исследования, мы разделили на подгруппы по семантике и по происхождению. Имена собственные отличаются закреплённостью за одним определённым лицом или предметом и обладают рядом признаков, присущих именно той или иной группе. Важную роль имена собственные играют в художественных произведениях, где они могут указывать на время действия, социальный статус, национальность. Фамилии, многие из которых содержат в своих основах нарицательные компоненты, могут параллельно с функцией именования выполнять и функцию характеристики персонажа. Данное исследование представляет большой интерес для обучения немецкому языку, так как «в настоящее время чрезвычайно актуальной является проблема интеграции российской системы образования в европейское образовательное пространство в рамках Болонского процесса и интенсификации академической мобильности студентов и их знакомства с миром иноязычной культуры» [10].

Библиографический список

1. Быстрай Е. Б., Скоробренко И. А. Реализация коммуникативного подхода как условие подготовки студента педагогического вуза к межкультурному взаимодействию // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово, 2017. – С. 123-127.

2. Быстрай Е. Б., Скоробренко И. А., Педагогические средства формирования коммуникативной культуры будущих учителей иностранного языка в межкультурном контексте / Человек и язык в коммуникативном пространстве : сборник научных статей. Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2018. – Т. 9. № 9. – С. 332-338.

3. Быстрай Е. Б., Ружина Л. В., Скоробренко И. А. Роль латинизмов в обучении переводу // Фундаментальная и прикладная наука. 2017. – № 4 (8). – С. 20-22.

4. Гофман Э. Т. А., Избранное. М., 1983. – 552с.

5. Ружина Л. В. Лингвистическое явление лакунарности в эпоху глобализации / Язык и культура : сб. материалов X междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 18 марта 2015г. // ред-кол.: В. Б. Мещеряков, А. П. Нестеров. Челябинск : ЧГАКИ, 2015. – С. 247-254.

6. Гильченок Н. Л. Практикум по переводу с немецкого на русский. Санкт-Петербург : Каро, 2009. – 368 с.

7. Готлиб К. Г. М. Немецко-русский и русско-немецкий словарь «ложных друзей переводчика». М. : Изд-во Советская энциклопедия, 1972. – 398 с.

8. Латышев Л. К. Технология перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.

9. Рецкер Я. И. Теория перевода и переводческая практика. М. : Валент, 2007. – 244 с.

10. Быстрай Е. Б., Власенко О. Н., Дорохова Е. Ю., Ружина Л. В. Значимость заимствований в процессе обучения иностранному языку // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. - № 8. – С.13-19.

E. YU. Dorochova[1], L. V. Rushina[2], E. B. Bystrai[3], O. N. Vlasenko[4]

[1]ORCID No. 0000-0002-8812-2656,
Senior Lecturer, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: dorohovaeu@cspu.ru [1]

[2]ORCID No. 0000-0002-1836-6620,
Senior Lecturer, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ruginalv@cspu.ru

[3]ORCID No. 0000-0001-5976-3465,
Professor, Doctor of sciences (Education), Academic Title of Professor, Head, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

[4]ORCID No. 0000-0002-2564-7797,
Senior Lecturer, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vlasenkoon@cspu.ru

FEATURES OF TRANSFERING NAMES IN THE ASPECT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract

Introduction. The article proves the relevance of the transfer of proper names from

German into Russian in the aspect of intercultural interaction. Classifications of proper names and methods of their translation, compiled earlier by leading linguists, are presented. The results of a study of the proper names in the German artistic text and their equivalents are translated into Russian. The purpose of the article is to reveal and substantiate the main ways of transferring the proper names for improving the learning process of their translation in the aspect of intercultural interaction.

Materials and methods. The material of the study is the German proper names in the tales of E.T.A. Hoffmann and their correspondence in the translation of A. Fedorov "Mademoiselle de Scuderi" - "Fräulein von Scuderi", "Arturov yard" - "Arturshof", "Counselor Crespel" - "Berater Kräspel". The main research methods are descriptive and comparative.

Results. The main ways of translating various groups of proper names in the artistic text are revealed, which can be recommendations in the process of teaching the translation of this group of vocabulary.

Discussion. It is emphasized that the transfer of proper names in the artistic text is a special section and requires a separate approach.

Conclusion. The conclusion is made that in the global world intercultural interaction presupposes first of all the knowledge of the features of the culture of another country, the linguistic reflection of which are proper names. Therefore, the transfer of proper names is an integral part of intercultural communication.

Keywords: intercultural communication; proper names; transfer; anthroponyms; toponyms; the names of works of art; names of architectural structures.

Highlights:

- groups of proper names are defined;
- the main ways of transferring the proper names in the artistic text from German into Russian are presented;
- these studies are presented in the form of recommendations for teaching the translation of proper names from German into Russian.

References

1. Skorobrenko I.A., Bystray E.B. (2017) Realisatsija kommunikativnogo podkhoda kak uslovie podgotovki studenta pedagogicheskogo vuza k mezhkulturnomu vzaimodeistviju [Realization of the communicative approach as a condition for the preparation of a pedagogical university' student for intercultural interaction]. *Theoretical and applied aspects of linguistic formation. – Kemerovo.* 123-127. (in Russian).

2. Bystray E.B., Skorobrenko I.A. (2018) Pedagigicheskije sredstva formirovanija kommunikativnoj kulturi budushih uchitelej inostrannogo jazika v mezhkulturnom kontexte [Pedagogical technologies of the future foreign language teachers' communicative culture formation in an intercultural context]. *Chelovek i jazik v kommunikativnom prostranstve: sbornik nauchnih statei. – Krasnoyarsk: Siberian Federal University.*9, 9, 332-338. (in Russian).

3. Bystray E.B., Ruzhina L.V., Skorobrenko I.A. (2017) Rol' latinizmov v obuchenii perevodu [The role of Latinisms in the teaching of translation]. *Fundamental and Applied*

Science. 4 (8), 20-22. (in Russian).

4. Hoffmann E.T.A. (1983) Izbrannoe [Favorites]. *Moscow*. 552 p. (in Russian).

5. Ruzhina L.V. (2015) Linguisticheskoe javlenije lakunarnosti v epohu globalizatsii [Linguistic phenomenon of lacunarity in the era of globalization]. *Language and Culture: Sat. materials of the Xth scientific-practical. Conf. Chelyabinsk, March 18, 2015. – Chelyab. State acad. culture and arts; Rev.-Col.: V.B. Meshcheryakov, A.P. Nesterov. Chelyabinsk.* 247-254. (in Russian).

6. Gilchenok N.L. (2009) Practicum po perevodu s nemezkogo na russkij [Workshop on translation from German into Russian]. *St. PetersburgKaro.* 368 p. (in Russian).

7. Gottlieb K.G.M. (1972) Nemetsko-russkij i russko-nemetskij slovar' "lozhnih druzej perevodchika" [German-Russian and Russian-German dictionary of "false friends of an interpreter"]. *Moscow : Publishing house Soviet Encyclopedia.* 398 p. (in Russian).

8. Latyshev L.K. (2005) Technologiya perevoda: Ucheb. posobie dlya stud. ling. vuzov i fak. [Technology of translation: Proc. allowance for stud. lingual. universities and fact.]. *Moscow : "Academy" Publishing Center.* 320 p. (in Russian).

9. Retsker YA.I. (2007) Teorija perevoda I perevodcheskaja praktika [Theory of Translation and Translation Practice]. *Moscow : Valent.* 244 p. (in Russian).

10. Bystray E.B., Vlasenko O. N., Dorochova E.Y., Rushina L.V. (2017) Znachimost' zaimstvovanij v prozesse obuchenija inostrannomu jaziku [The Significance of Borrowings in the Process of Learning Foreign Language]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennoge gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 8, 13-19. (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.79..5..006

УДК 37.013

ББК 74.200.55

М. В. Жукова[1], Е. Л. Бараш[2], Е. В. Фролова[3], К. И. Шишкина[4]

[1]ORCID № 0000-0003-1184-9977,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: gukovamv@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0001-6760-6195,
магистрант 2 курса, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: elizaveta_barash@mail.ru

[3]ORCID № 0000-0001-5659-9284,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: frolovaev@cspu.ru

[4]ORCID № 0000-0003-0925-4616,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shishkinaki@cspu.ru

НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ КОМПЬЮТЕРНОЙ ЗАВИСИМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме профилактики такого вида аддиктивного поведения, как компьютерная зависимость. Рассмотрены направления деятельности педагога-психолога по профилактике формирования зависимости от виртуальной реальности компьютера. Представлены результаты изучения уровня сформированности склонности к компьютерной аддикции младших школьников, полученные на материале исследования 60 учащихся начальных классов. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторскую концепцию эффективной организации работы педагога-психолога по профилактике компьютерной аддикции у детей младшего школьного возраста.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ

психолого-педагогической и медицинской (клинической) литературы, посвященной проблеме компьютерной зависимости; методы диагностики, включающие тестирование детей с помощью методики «Опросник, обращенный к младшему школьнику» С. А. Котовой», анкетирование педагогов. Анкета на выявление уровня компетентности педагогов по вопросам профилактики компьютерной зависимости у младших школьников.

Результаты. Выявлены направления деятельности педагога-психолога по профилактике компьютерной аддикции у младших школьников, проанализированы эмпирические данные исследования уровня сформированности склонности к зависимому поведению, связанному с использованием компьютера.

Обсуждение. Проанализированы результаты изучения склонности к формированию компьютерной зависимости у учащихся начальных классов. Выявлена динамика формирования склонности к зависимому поведению у учащихся третьих и четвертых классов. Проведено изучение компетентности учителей начальных классов по вопросам профилактики компьютерной зависимости.

Заключение. Существуют значимые различия в уровне риска формирования склонности к компьютерной зависимости у учащихся третьих и четвертых классов начальной школы. Необходимо расширение спектра форм и методов профилактической работы учителей начальных классов.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикции, компьютерная зависимость (компьютерная аддикция), Интернет-зависимость, младший школьный возраст.

Основные положения:

- проблема профилактики компьютерной аддикции и определения направлений деятельности педагога по профилактике зависимости от виртуальной реальности компьютера является актуальной для начальной школы;

- по результатам исследования выявлено, что не наблюдается склонности к формированию компьютерной аддикции у 63,33% учащихся начальной школы, 20% из которых находятся на стадии тенденции перехода к «зоне риска»; у 16,67% младших школьников продиагностирован риск формирования зависимого поведения, связанного с использованием компьютера;

- на статистическом уровне выявлены значимые различия в уровне уровня склонности к компьютерной зависимости у учащихся третьих и четвертых классов.

1. Введение (Introduction)

Изменения, происходящие в современном обществе, оказывают существенное влияние на личность человека и особенности его поведения, провоцируя появление различного рода изменений, связанных с отклонением от общепринятых стандартов поведения.

Изучению данного феномена поведения посвящены работы С. А. Беличевой, Я. И. Гилинского, Е. В.Змановской, В. Д. Менеделевича, M. D. Griffiths и др., которые

рассматривают девиантное (отклоняющееся, ненормативное) поведение с одной стороны, как социальное явление, а с другой – как действия личности, не соответствующие нормам и ожиданиям социума в целом или социальной группы.

Следует отметить большое разнообразие форм девиантного поведения, одной из которых является аддиктивное (зависимое) поведение. Термин «аддиктивное поведение» был предложен зарубежными авторами W. Muller и M. Landry, определившими его как злоупотребление психоактивными веществами в период до формирования физической зависимости.

Наряду с традиционными видами, такими, как зависимость от психоактивных веществ, наблюдается отчетливая тенденция к появлению новых видов аддикций. В современном обществе особую роль в жизни человека играют информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Безусловно, глобальная компьютерная сеть интернет, электронная почта, списки рассылки, чат и другие технологии с одной стороны, позволяют интенсифицировать процесс обучения и деятельности, осуществляя их на ином качественном уровне [1;2;3;4;5;6;7], однако в последнее время появляется множество исследований, в которых указывается на опасность возникновения зависимости от виртуальной реальности компьютера [8;9;10;11;12], в связи с чем неуклонно возрастает интерес к проблеме интернет-аддикций.

Одним из видов интернет-аддикций является компьютерная зависимость (компьютерная аддикция), которую определяют как расстройство поведения в результате использования компьютера и интернета [13]. Заметим, что, по мнению Л. Б. Юрьевой и Т. Ю. Больбот, термин «интернет-зависимость» является составной частью феномена «компьютерной зависимости». «Интернет-зависимость» трактуется ими как навязчивое, или компульсивное желание войти в интернет, находясь off-line, и невозможность выйти из Интернета, находясь on-line [14]. Ряд исследователей понимают под компьютерной зависимостью любые действия в сети и подчеркивают большое разнообразие причин ее формирования [15;16;17;18;19]. Данные исследований свидетельствуют о том, что возраст тех, кто активно взаимодействует с компьютером, неуклонно снижается: выявлено,

что около 80 % младших школьников, проживающих в крупных индустриальных городах, дома имеют компьютер; около 30 % детей к семи годам и более 80% к восьми годам имеют опыт использования компьютера. Таким образом, у части детей младшего школьного возраста существует реальная опасность формирования компьютерной зависимости, а в отношении других еще применимы превентивные методы, что обусловливает необходимость проведения профилактической работы.

Отметим, что в раннем возрасте компьютер чаще всего используется для игры, однако становясь старше, дети переходят от компьютерных игр к Интернет-сайтам, многие из которых могут быть опасными. При этом выход в Интернет осуществляется в 70% случаев бесконтрольно, без участия взрослых.

Дети чаще всего сталкиваются с рядом опасностей интернет-использования, в связанных с ви русными атаками, хищением конфиденциальной информации, про смотром материалов, содержащих элементы насилия, пропаганды суицидов и потребления психоактивных веществ, киберпреследованиями и травлей [20].

Таким образом, проблема профилактики компьютерной аддикциии стоит сегодня как никогда остро.

Ряд исследователей рассматривают процесс профилактики аддиктивного поведения с точки зрения развития личностных ресурсов (коррекция цинизма и интровертированности) [21], формирования мотивации здорового образа жизни [22;23], формирования ценностей гуманистически ориентированного взаимодействия [324], формирования продуктивных коппинг-стратегий [25], терапии последствий психологических травм, перенесенных в детстве [26], формирования навыков ответственного выбора, внутреннего локуса контроля [27], вовлечения ребенка в деятельность, не связанную с информационно-коммуникационными технологиями [28;29], создания среды, способной предупредить негативное влияние интернет--технологий [30].

Достаточно широко освещены в исследованиях проблемы профилактики компьютерной зависимости подростков и старших школьников, однако недостаточно исследованными остаются вопросы, связанные с деятельностью педагога по профилактике зависи-

мости детей младшего школьного возраста.

Профилактику компьютерной зависимости у детей младшего школьного возраста мы предлагаем вести в следующих направлениях: диагностическом, включающем изучение уровня риска формирования компьютерной зависимости у детей и родителей, особенностей личности детей, их мотивационной и эмоционально-волевой сферы; информационно-просветительском, предполагающем проведение классных часов, родительских собраний, семинпров, круглых столов, консилиумов, семинаров, групповых дискуссий, разработку буклетов и методических материалов; коррекционно-развивающем, предполагающем работу по развитию личностных ресурсов, препятствующих формированию зависимого поведения, коррекцию межличностных отношений в классе, формирование коппинг-стратегий.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Проведение экспериментальной работы по выявлению признаков аддиктивного поведения у детей младшего школьного возраста осуществлялось в рамках констатирующего этапа исследования на основе теоретических положений, изложенных в данной статье.

База исследования: Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа г. Челябинск». В эксперименте приняли участие 60 младших школьников в возрасте 9-10 лет. Обследование проходило в два этапа. На I и II этапе мы провели диагностику учащихся на предмет склонности к компьютерной зависимости, используя адаптированный (модифицированный) вариант методики «Опросник, обращенный к младшему школьнику» С. А. Котовой [31]. Исследование проводилось поэтапно: в конце 3-го и в начале 4-го класса. Школьнику предлагалось заполнить опросник, выбрав или указав подходящий для него вариант ответа.

В первом вопросе ученикупредлагалось выбрать и подчеркнуть три из девяти видов развлечений, которыми он больше всего любит заниматься после уроков.

Данный вопрос включал поле «другое» для альтернативного ответа. Ответ на этот и на 13-й вопрос не предусматривал получение баллов, а служил для определения диагностом сферы инте-

ресов ребенка и круга его общения.

Вопросы со второго по семнадцатый предусматривали выбор одного (вопросы 2–12, 14–16) или нескольких (вопросы 13, 17) вариантов ответа. Методика содержит ключ, каждое совпадение с которым оценивается в 1 балл. Сумма выше 7 баллов позволяет отнести результат в «зону риска». Для выявления статистической значимости различий показателей склонности к интернет-зависимости нами был использован Критерий χ2 Пирсона.

Наряду с этим нами было проведено анкетирование 96 студентов отделения заочного обучения факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, работающих в школе, с целью выявления используемых форм работы по профилактике компьютерной аддикции у младших школьников. Анкета содержит вопросы, выявляющие уровень понимания педагогами содержания понятия «компьютерная аддикция», факторов формирования аддиктивного поведения, психологических детерминант формирования компьютерной аддикции, признаков, свидетельствующих о наличии компьютерной зависимости, видов и направлений профилактической деятельности, используемых форм работы.

3. Результаты (Results)

В ходе исследования получены следующие результаты изучения уровня сформированности склонности к компьютерной зависимости у 60 учащихся начальных классов (Таблица 1).

***Табл. 1.* Уровни сформированности склонности к компьютерной зависимости у младших школьников**

***Tab. 1.* Levels of formation of propensity to computer dependence in primary school children**

№	Этап исследования/класс	Уровни (%)		
		«норма»	«зона риска»	«зависимость»
1	1 этап /3 класс (N=60)	83,33	16,67	0
2	2 этап/4 класс (N=60)	73,33	26,67	0

Тенденции изменения уровней сформированности склонности к компьютерной зависимости у учащихся начальных классов пред-

ставлены в таблице (Таблица 2).

***Табл. 2.* Изменение уровней сформированности склонности к компьютерной зависимости у младших школьников**
***Tab. 2.* Changes in the levels of formation of the propensity to computer addiction in primary school children**

Уровень сформированности склонности к компьютерной зависимости	Количество	
	N	%
Стабильная «норма»	11	18,33
«Норма» с тенденцией к улучшению	23	20,00
«Норма» с тенденцией к «зоне риска»	15	25,00
«Зона риска»	3	5,00
«Зона риска» с тенденцией к «норме»	6	10,00
«Зона риска» с тенденцией к «зависимости»	1	1,67
Переход из «зоны риска» к «норме»	6	10,00
Переход из «нормы» к «зоне риска»	6	10,00

В процессе изучения компетентности педагогов по вопросам профилактики компьютернйо аддикции получены следующие результаты (Таблица 3).

***Табл. 3.* Результаты изучения компетентности педагогов по вопросам профилактики компьютерной аддикции**
***Table. 3.* The results of studying the competence of teachers on the prevention of computer addiction**

Вопросы анкеты	Количество правильных ответов	
	N	%
Содержание понятия «компьютерная аддикция»	43	44,79
Факторы формирования компьютерной аддикции	15	15,63
Психологические детерминанты формирования компьютерной аддикции	31	32,29

4. Обсуждение (Discussion)

Результаты исследования показали, что к четвертому классу происходит рост количества уча-

щихся, у которых диагностируется склонность к формированию компьютерной зависимости. В «зоне риска» формирования компьютерной зависимости находится около 17% учащихся 3 - го класса и около 27% учащихся 4 – го класса. Изучение характера различий по методике Критерий χ2 Пирсона позволило выявить наличие значимых различий в уровне склонности к компьютерной зависимости у учащихся третьих и четвертых классов ($p=0.019$ при $p<0.05$). Выявлена динамика формирования склонности к компьютерной зависимости от третьего к четвертому классу. Склонность к компьютерной зависимости на уровне «нормы» у 63,33% испытуемых (стабильная «норма» и «норма» с положительной тенденцией выявлена примерно у 60% учащихся; тенденция к «зоне риска» продиагностирована у четверти респондентов); «зона риска» выявлена у 16, 67%респондентов (стабильная «зона риска» и «зона риска с положительной тенденцией» у четвертой части испытуемых и 1 испытуемый находится в зоне риска с тенденцией к зависимому поведению; 20,00% респондентов находятся в зоне перехода.

Мы полагаем, что из всех вышеперечисленных категорий детей особого внимания требуют более 50,00% учащихся, находящихся в «норме», но на стадии ухудшения; в стабильной «зоне риска»; в «зоне риска» в стадии ухудшения; в «зоне риска» в стадии улучшения и в стадии перехода от «нормы» к «зоне риска».

Изучение результатов анкетирования показало, что только 44,79% респондентов дают верное истолкование понятия «компьютерная аддикция», осознают факторы, влияющие на формирование аддиктивного поведения, психологические детерминанты формирования компьютерной аддикции и признаки, свидетельствующие о наличии аддикции у младших школьников 15,63%, 32,29% и 40,62% учителей соответственно. Только 3,13% педагогов назвали в качестве возможного для внедрения вида первичную профилактику. Среди используемых форм и методов работы были указаны только родительские собрания и классные часы. Полученные данные свидетельствуют о недостаточном уровне информированности педагогов о проблеме профилактики аддикции и скудности используемых направлений, форм и методов профилактической ра-

боты.

5. Заключение (Conclusion)

Проблема профилактики аддиктивного поведения, связанного с формированием зависимости от виртуальной реальности компьютера в младшем школьном возрасте и определения направлений деятельности . педагога в данном направлении является актуальной.

Проведенное исследование выявило, что пятая часть (21,67%) учащихся начальных классов находится в «зоне риска» формирования компьютерной зависимости и лишь у половины младших школьников (56,66%) отсутствует риск формирования зависимости от виртуальной реальности компьютера.

Данные эмпирического исследования свидетельствуют о положительной динамике риска формирования компьютерной зависимости у учащихся начальной школы.

Изучение уровня компетентности педагогов по проблеме компьютерной аддикции выявило необходимость расширения спектра форм и методов профилактической работы.

6. Благодарности (Acknow - ledgments)

Статья написана при финансовой поддержке гранта Шадринского государственного педагогического университета «Подготовка будущего учителя к работе с семьей младшего школьника по профилактике аддиктивного поведения», проект №138Н от 26.04.2018. Руководитель проекта – К. И. Шишкина.

Библиографический список

1. Акай О. М., Завгородняя Г. С., Царевская И. В. Роль интернет-технологий в современной концепции обучения иностранному языку [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21913 (дата обращения: 21.10.2018).

2. Ensher E. (2013), «E-mentoring as a Critical E-learning Approach: The Impact of Social Presence on E-mentoring» Communications and Network. 5, 1-3. DOI: 10.4236/cn.2013.53B1001, (WoS).

3. Грин Н. В. Интернет как средство обучения [Электронный ресурс] // Успехи современного естествознания. 2013. – № 5. – С. 59-61. URL: http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31672 (дата обращения: 21.10.2018).

4. Запевалина О. В. Формирование медиакультуры в информационном обществе // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Педагогика. 2011. – № 1. – С. 45–50.

5. Кононова Т. М., Горева О. М. Роль интернет-технологий в системе непрерывного образования: история, традиции и процессы модернизации // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2013. – № 4, – с. 93-95.

6. Тихомиров В. П., Максюков Н. И. Глобализация и экспорт образовательных услуг // Открытое образование. 2001. – № 4. – С.7-13.

7. Никитина Е. Ю., Милютина А. А. Формирование медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка как один из базовых компонентов профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов // Глобальный научный потенциал : научно-практический журнал. 2018. – № 6 (87) – С.20-23.

8. Бабаева Ю. Д., Войскунский А. Е., Смыслова О. В. Интернет: воздействие на личность / В кн.: Войскунский А. Е., ред. Гуманитарные исследования в Интернете. М. : Можайск-Терра, 2000. – С. 11-39.

9. Davis R. A. (2001), A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. Computers in Human Behavior. 17 (2), 187–195. DOI: 10.1016/S0747-5632(00)00041-8, (WoS).

10. Дрепа М. И. Интерент-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии // Гуманитарная экспертиза. 2009. – № 2. – с. 189-193.

11. Урсу А. В., Худяков А. В. Компьютерная игровая зависимость: клиника, динамика и эпидемиология // Психическое здоровье. 2009. – № 8 (39). – С. 28–32.

12. Фримен Д. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 102–109.

13. Goldberg I. (1996), Internet addiction disorder. CyberPsychology & Behavior. 3(4), 403-412, (Scopus).

14. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция, профилактика. Днепропетровск : Пороги, 2006. – 195 с.

15. Hansen Susan. (2002), Excessive Internet usage of Internet Addiction? The implications ofdiagnostic categories for student users. J. Computer Assisted Learning. 18(2), 232-236. DOI.org/10.1046/j.1365-2729.2002.t01-2-00230.x.

16. Kandell J. J. (1998), Internet addiction on a college campus: The vulnerability of college students. CyberPsychology & Behavior. 3(2), 11-17, (Scopus).

17. Parks M., Floyd K. (1996), Making friends in cyberspace J. Communication. 7, 80-97. DOI.org/10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x.

18. Чудова И.В. Особенности образа «Я» жителя Интернета // Психологический журнал. 2002. – Т. 23. – № 1. – С. 113-117, (Scopus).

19. Young K. S. (2009), Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. CyberPsychology & Behavior. 1(3), 237–244. DOI.org/10.1089/cpb.1998.1.237, (Scopus).

20. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. «Оборотная сторона» цифровой компетентности российских подростков: иллюзия компетентности и рискованное поведение онлайн // Вопросы психологии. 2017. – № 3. – С. 3-15. (WoS, Scopus).

21. Усенкова Е. В. Профилактика аддиктивного поведения подростков как психолого-педагогическая проблема // Молодой ученый. 2013. – № 9 (56). – С. 409–411.

22. Варенникова А. Д. Психолого-педагогическая работа как основа профилактики аддиктивного поведения студентов // Педагогическое образование в России. 2011. – № 1. – С. 93–98.

23. Шустикова А. П. Аддиктивное поведение подростков как следствие нарушения мотивационной сферы личности / Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности : сб. научных статей международной научно-практической конференции // Под ред. Р. В. Кадырова. – Владивосток : Мор. гос. ун-т им. адм. Г. И. Невельского. 2011. – С. 106-110.

24. Савченко С. Ф. Ценности как основа профилактики аддиктивного поведения подростков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. – № 2 (19). – С. 125-129.

25. Симакова О. Б. Теория копинг-поведения как основа первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков // Вестник Забайкальского государственного университета. 2009. – № (6). – С. 93–98.

26. Баралгина В. В., Барцалкина В. В. Терапия последствий детских травм, депривации и насилия как профилактика аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2010. – № 5. – С. 208–217. URL: http://psyedu.ru/journal/2010/5/Bartsalkina.phtml (дата обращения: 21.10.2018).

27. Катков А. Л., Россинский Ю. А. Определение качественных параметров индивидуального и социального психического здоровья (по результатам комплексного исследования населения Республики Казахстан) // Вопросы ментальной медицины и экологии. 2003. – Т. IX. – № 4. – С.102–107.

28. Краснова С. В., Казарян Н. Р., Тундалева В. С., Быковская Е. В., Чапова О. Е., Носатова М. О. Как справиться с компьютерной зависимостью. М. : Эксмо, 2008 – 224 с.

29. Обжорин А. М. Профилактика компьютерной-интернет-зависимости в современной школе // Научное обеспечение системы повышения квалификации : научно-теоретический журнал. 2011– № 6 (11). – С. 78-84.

30. Васильева Е. В. Компьютерная зависимость подростка как социально-педагогическая проблема // Психолого-педагогический журнал Гуадеамус. 2016. – Т. 15. – № 2. - С. 32-39.

31. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития [Текст] / Ред.-сост. А.Е. Войскунский. М. : Акрополь, 2009. – С. 223–236.

M. V. ZHukova[1], E. L. Barash[2], E. V. Frolova[3], K. I. Shishkina[4]

[1]ORCID No. 0000-0003-1184-9977,
Associate professor, Candidate of Sciences (Education), Associate professor,
Department of Pedagogy, Psychology and subject methods,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: gukovamv@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0001-6760-6195,
2nd year undergraduate, South-Ural state humanitarian-pedagogical university,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elizaveta_barash@mail.ru

[3]ORCID No. 0000-0001-5659-9284,
Associate Professor at pedagogy, psychology and subject methods department, South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: frolovaev@cspu.ru

[4]ORCID No. 0000-0003-0925-4616,
Associate Professor at pedagogy, psychology and subject methods department, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shishkinaki@cspu.ru

DIRECTIONS OF PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST'S ACTIVITY ON COMPUTER ADDICTION PREVENTION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of prevention of such type of addictive behavior as computer addiction. The directions of activity of the teacher-psychologist on prevention of formation of dependence on virtual reality of the computer are considered. The article presents the results of studying the level of formation of propensity to computer addiction of primary school children, obtained by the study of 60 primary school students. The purpose of the article is to substantiate and reveal the author's concept of effective organization of work of the teacher – psychologist on prevention of computer addiction in children of primary school age.

Materials and methods. The main methods of research are the analysis of psychological, pedagogical and medical (clinical) literature on the problem of computer addiction; methods of diagnosis, including testing of children with the help of the method "the questionnaire addressed to the younger schoolboy" S. kotovoi". Questionnaire to identify the level of competence of teachers on the prevention of computer addiction in primary school children.

Results. Identified areas of activity of the psychologist in the prevention of computer addiction in younger students analyzed the empirical data of the study of the level of propensity to dependent behavior associated with the use of a computer.

Discussion. The results of the study the tendency to the formation of computer addiction among primary school pupils. The dynamics of formation of the tendency to dependent behavior among students of the third and fourth grades is revealed. The study of the competence of primary school teachers on the prevention of computer addiction.

Conclusion. There are significant differences in the level of risk of computer addiction among students in the third and fourth grades of primary school. It is necessary to expand the range of forms and methods of preventive work of primary school teachers.

Keywords: addictive behavior, addictions, computer addiction, Internet addiction, primary school age.

Highlights:

- the problem of prevention of computer addiction and determine the directions of activity of the teacher for prevention of dependence on virtual reality computer is relevant for elementary school;

- according to the results of the study revealed that there is no tendency to the formation of computer addiction in 63.33% of primary school students, 20% of whom are at the stage of transition to the "risk zone"; 16.67% of primary school students were diagnosed with the risk of formation of dependent behavior associated with the use of a computer;

- at the statistical level, significant differences in the level of computer addiction among third and fourth grade students were revealed.

References

1. Akay O.M., Zavgorodnyaya G.S., Tsarevskaya I.V. [The role of Internet technologies in the modern concept of foreign language teaching] *Sovremennyie problemyi nauki i obrazovaniya*, 2015, no. 5. (In Russ.) Available at: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21913. (accessed: 21.10.2018) (In Russian).

2. Ensher E. «E-mentoring as a Critical E-learning Approach: The Impact of Social Presence on E-mentoring» Communications and Network, 2013, vol. 5, No. 3B, pp. 1-3. doi: 10.4236/cn.2013.53B1001. (WoS).

3. Grin N.V. [Internet as a learning tool]. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya,* 2013. No. 5. (In Rus.) Available at: http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=31672. (accessed 21.10.2018).

4. Zapevalina O.V. (2011) Formirovanie mediakulturyi v informatsionnom obschestve [Formation of media culture in the information society]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika*. 1, 45–50. (In Russian).

5. Kononova T.M., Goreva O. M. (2013) Rol*'* internet-tehnologiy v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya: istoriya, traditsii i protsessyi modernizatsii [The Role of Internet technologies in the system of continuing education: history, traditions and processes of modernization]. *Izvestiya vyisshih uchebnyih zavedeniy. Sotsiologiya. Ekonomika. Politika.* 4, 93-95. (In Russian).

6. Tihomirov V.P., Maksyukov N. I. (2001) Globalizatsiya i eksport obrazovatelnyih uslug [Globalization and export of educational services]. *Otkryitoe obrazovanie*. 4, 7-13. (In Russian).

7. Nikitina E.YU., Milyutina A.A. (2018) Formirovanie mediakompetentsii mladshih shkolnikov na urokah russkogo yazyika kak odin iz bazovyih komponentov professionalnoy deyatelnosti buduschih uchiteley nachalnyih klassov [The formation of metacompetence

younger schoolboys at lessons of Russian language as a basic component of professional activity of future teachers of primary grades]. *Globalnyiy nauchnyiy potentsial: nauchno-prakticheskiy zhurnal*. 6 (87), 20-23. (In Russian).

8. Babaeva YU.D., Babaeva, Voyskunskiy A. E., Smyislova O.V. (2000) Internet: vozdeystvie na lichnost' [Internet: impact on personality]. V kn.: Voyskunskiy A. E., red. Gumanitarnyie issledovaniya v Internete. *Moscow, Mozhaysk-Terra*. 11-39. (In Russian).

9. Davis R.A. (2001) A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*. 17, 2, 187–195. DOI:10.1016/S0747-5632(00)00041-8. (WoS).

10. Drepa M.I. (2009) Interent-zavisimost' kak ob'ekt nauchnoy refleksii v sovremennoy psihologii [Internet addiction as an object of scientific reflection in modern psychology. *Gumanitarnaya ekspertiza*. 2, 189-193. (In Russian).

11. Ursu A.V. Hudyakov A. V. (2009) Komp'yuternaya igrovaya zavisimost': klinika, dinamika i epidemiologiya [Computer game addiction: clinic, dynamics and epidemiology]. *Psihicheskoe zdorove*. 8 (39), 28–32. (In Russian).

12. Frimen D. (2015) Problema vliyaniya elektronnoy sredyi na intellektualnoe razvitie i mezhlichnostnyie otnosheniya odarennyih i talantlivyih detey [The problem of influence of electronic environment on intellectual development and interpersonal relations of gifted and talented children]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 20, 1, 102–10. (In Russian).

13. Goldberg I. (1996) Internet addiction disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 3, 4, 403-412. (Scopus).

14. Yureva L.N., Bol'bot T.YU. (2006) Komp'yuternaya zavasimost' [Computer dependence: formation, diagnosis, correction, prevention]. *Dnepropetrovsk, Porogi*. 195 p. (In Russian).

15. Hansen Susan. (2002) Excessive Internet usage of Internet Addiction? The implications ofdiagnostic categories for student users. *J. Computer Assisted Learning*. 18, 2, 232-236. DOI: 10.1046/j.1365-2729.2002.t01-2-00230.x.

16. Kandell J.J. (1998) Internet addiction on a college campus: The vulnerability of college students. *CyberPsychology & Behavior*. 3, 2, 11-17. (Scopus).

17. Parks M., Floyd K. (1996) Making friends in cyberspace. *J. Communication*. 7, 80-97. DOI: 10.1111/j.1083-6101.1996.tb00176.x.

18. Chudova I.V. (2002) Osobennosti obraza «Ya» zhitelya Interneta [Features of the image of «I» inhabitant of the Internet]. *Psihologicheskiy zhurnal*. 23, 1, 113-117. (In Russian). (Scopus).

19. Young K.S. (1996) Internet Addiction: The Emergence of a New Clinical Disorder. *CyberPsychology & Behavior*. 1, 3, 237–244. DOI: 10.1089/cpb.1998.1.237. (Scopus).

20. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. (2017) «Oborotnaya storona» tsifrovoy kompetentnosti rossiyskih podrostkov: illyuziya kompetentnosti i riskovannoe povedenie onlayn [«The flip side» of the digital competence of Russian adolescents: the illusion of competence and risky behavior online]. *Voprosyi psihologii*. 3, 3-15. (In Russian). (WoS, Scopus).

21. Usenkova E.V. (2013) Profilaktika addiktivnogo povedeniya podrostkov kak psihologo-pedagogicheskaya problema [Prevention of addictive behavior of adolescents as a psychological and pedagogical problem]. *Molodoy uchenyiy*. 9 (56), 409–411. (In Russian).

22. Varennikova A.D. (2011) Psihologo-pedagogicheskaya rabota kak osnova profilaktiki addiktivnogo povedeniya studentov [Psychological and pedagogical work as a basis for the prevention of addictive behavior of students]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 1, 93–98. (In Russian).

23. Shustikova A.P. (2011) [Addictive behavior of adolescents as a consequence of violations of the motivational sphere of personality]. Sbornik nauchnyih statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii Lichnost' v ekstremalnyih usloviyah i krizisnyih situatsiyah zhiznedeyatel'nosti [Personality in extreme conditions and crisis situations of life: Collection of scientific articles of the international scientific-practical conference]. *Vladivostok : Mor. gos. Un-t im. adm. G. I. Nevelskogo.* 106-110. (In Russian).

24. Savchenko S.F. (2006) Tsennosti kak osnova profilaktiki addiktivnogo povedeniya podrostkov [Values as a basis of prevention of addictive behavior of teenagers]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. 2 (19), 125-129. (In Russian).

25. Simatova O.B. (2009) Teoriya koping-povedeniya kak osnova pervichnoy psihologo-pedagogicheskoy profilaktiki addiktivnogo povedeniya podrostkov [The theory of coping behavior as the primary basis of psychological-pedagogical prevention of addictive behavior of adolescent]. *Vestnik Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 6, 93–98. (In Russian).

26. Bartsalkina V.V. (2010) [Therapy of consequences of childhood injuries, deprivation and violence as prevention of addictive behavior]. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 5, 208–217. Available at: http://psyedu.ru/journal/2010/5/Bartsalkina.phtml. (accessed 21.10.2018) (In Russian).

27. Katkov A.L., Rossinskiy Yu. A. (2003) Opredelenie kachestvennyih parametrov individualnogo i sotsial'nogo psihicheskogo zdorov'ya (po rezul'tatam kompleksnogo issledovaniya naseleniya Respubliki Kazahstan) [Determination of qualitative parameters of individual and social mental health (the results of a comprehensive study of the population of the Republic of Kazakhstan)]. *Voprosyi mental'noy meditsinyi i ekologii*. 4, 102–107. (In Russian).

28. Krasnova S.V. Kazaryan N. R., Tundaleva V.S., Byikovskaya E. V., Chapova O. E., Nosatova M. O. (2008) Kak spravitsya s komp'yuternoy zavisimost'yu [How to cope with computer addiction]. *Moscow, Eksmo.* 224 p. (In Russian).

29. Obzhorin A.M. (2011) Profilaktika komp'yuternoy-internet-zavisimosti v sovremennoy shkole [Prevention of computer addiction in the modern school]. *Nauchnoe obespechenie sistemyi povyisheniya kvalifikatsii: Nauchno-teoreticheskiy zhurnal.* 6 (11), 78-84. (In Russian).

30. Vasil'eva E.V. (2016) Komp'yuternaya zavisimost' podrostka kak sotsialno-pedagogi-cheskaya problema [Computer addiction teenager as a socio-pedagogical problem]. *Psihologo-pedagogicheskiy zhurnal Guadeamus*. 15, 2, 32-39. (In Russian).

31. Voyskunskiy A. E. (2009) Internet-zavisimost': psihologicheskaya priroda i dinamika razvitiya [Computer addiction teenager as a socio-pedagogical problem]. *Moscow, Akropol'*. 223–236. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.67..5..007

УДК 378.1

ББК 74.480

М. Г. Заседателева[1], Е. Б. Быстрай[2], Л. А. Белова[3], Т. В. Штыкова[4]

[1]ORCID № 0000-0001-9479-2050,
кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: zassedateleva@mail.ru

[2]ORCID №0000-0001-5976-3465,
профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

[3]ORCID № 0000-0002-2036-6937,
доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: telems74@rambler.ru

[4]ORCID № 0000-0002-5256-5885,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shtykovatv@cspu.ru

ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация

Введение. В данной статье рассматривается компетентностный подход в образовании, анализируются его методические принципы. Социальная интеракция на занятиях по иностранному языку, ориентация на деятельность, применение различных социальных форм рассматриваются как факторы, способствующие развитию мотивации учения. Цель статьи – описать методический проект «Рецепты в классе или классная комната как мастерская текстов», проведённый с применнеием технологии развития критического мышления,-структура которой представлена в виде трёх этапов: подготовительная, текстовая и послетекстовая фазы.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвящённой изучению методических принципов компетентностного подхода в образовании в трудах отечественных и зарубежных ученых, метод педагогического проекта, также диагностические методики, включающие наблюдение, анкетирование, тестирование, методы обработки данных.

Результаты. Анализ анкеты учителя, посетившего занятие, и анализ анкет учеников подтвердили верность гипотезы, выдвинутой в начале методического проекта «Rezepte im Klassenzimmer oder das Klassenzimmer als die Textwerkstatt», проведенного на занятии по немецкому языку в 9 классе общеобразовательной школы: социальная интеракция на занятиях по иностранному языку, ориентация на деятельность и применение различных социальных форм работы будут способствовать развитию мотивации учения, лучшему запоминанию изучаемого материала.

Обсуждение. Подчеркивается, что разные социальные формы взаимодействия на занятии давали возможность больше говорить, обсуждать задания вместе. Разные виды заданий повышали мотивацию к изучению иностранного языка, т.к. дети узнали, как можно запоминать новые слова в процессе игр и почувствовали, что вместе учить слова веселее и интереснее. Превращение классной комнаты в мастерскую стало таинством, превратившим обычных детей в поэтов и художников, иллюстрировавших свои произведения. Выставка работ показала, что все могут быть успешными и творческими. Урок прошёл в тёплой атмосфере с настроем на работу, все были заинтересованы в результате, мотивированы и активны. Все участники проекта однозначно ответили, что данное занятие способствовало повышению мотивации к изучению немецкого языка. В качестве причин были названы следующие: на уроке многократно повторялись новые слова в игровой форме, что способствовало их лучшему запоминанию; на занятии были использованы интересные, увлекательные задания, ученики узнали, как можно писать стихи по рецепту.

Заключение. Делается вывод о том, что мотивация учеников будет повышаться, если на уроках иностранного языка использовать задания, направленные на активизацию деятельности обучающихся, применять такие социальные формы взаимодействия, как парную и групповую работу. Проведенное занятие показало, что обучающиеся будут активны и сконцентрированы, если задания будут интересными, если при их выполнении они многое будут делать самостоятельно и видеть материальный результат своей работы.

Ключевые слова: интеракция; компетентностный подход; принцип активизации деятельности; деятельностно-ориентированный подход; мотивация учения; парная работа; групповая работа.

Основные положения:

- создана и апробирована система упражнений с учетом требований принципов системно-деятельностного подхода, подготавливающих обучающихся к самостоятельному написанию стихов по рецептам, что повышает их мотивацию к изучению инос-

транного языка.

1. Введение (Introduction)

Методика преподавания иностранного языка претерпевает в данный период времени коренные изменения. В процессе обучения язык выступает не как цель, а как средство полноценной коммуникации с представителями иных народов и культур [1, с. 27]. Основное назначение иностранного языка видится в овладении обучающимися умением общаться или вступать в коммуникацию [2, с.37]. Коммуникативное обучение ставит перед учителем следующие цели: уметь установить контакт с обучающимися, передать информацию, вовлечь учащихся в процесс познания, сделать их речевыми партнёрами [3, с.118].

Для развития иноязычной коммуникативной компетенции необходимо общение, развивающее способность обучающихся к интеракции. В интерактивном обучении педагог побуждает участников к самостоятельному поиску. Задачей педагога является создание условий для проявления инициативы обучающихся [4, с. 152]. Применение различных социальных форм (парной, групповой, индивидуальной работы), их смена оказывают положительное влияние на способность к коммуникации [5, с. 49]. Использование таких форм способствует умению слушать и слышать, понимать противоположную точку зрения [6, с. 142].

Компетентностный подход в образовании подразумевает ориентацию на развитие компетенций, на деятельность [7, с. 26]. Вопросам реализации компетентностного подхода посвящено большое количество работ [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16]. В «Общеевропейских компетенциях владения иностранным языком» указывается, что «пользователи и изучающие язык рассматриваются как члены социума, решающие задачи в определенных условиях» [17, с. 8]. Поэтому при обучении иностранному языку первостепенной важности становятся принцип ориентации на деятельность и принцип активизации деятельности ученика. Повышению мотивации учения будут способствовать следующие факторы: использование парных и групповых форм работы, проблем-ных ситуаций, игровых технологий, создание ситуации успеха, нестандартная форма проведения уроков [18, с. 30].

Из сказанного можно сде-

лать вывод, что развитию мотивации учения, лучшему запоминанию изучаемого материала будут способствовать социальная интеракция на занятиях по иностранному языку, ориентация на деятельность и применение различных социальных форм работы. Данный вывод был принят нами за гипотезу методического проекта «Рецепты в классе или классная комната как мастерская текстов» – «Rezepte im Klassenzimmer oder das Klassenzimmer als die Textwerkstatt», проведенного на занятии по немецкому языку в 9 классе общеобразовательной школы.

Проектная методика в настоящее время является очень популярной формой работы. Метод проектов предполагает совокупность разных приёмов учебно-познавательной деятельности, которые выявляют определённую проблему в результате самостоятельного поиска и позволяют решить её, используя свои знания, умения и фантазию. В заключительной фазе проводится презентация результатов такой творческой деятельности, даётся оценка, подводятся итоги [19, с. 17].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Наш методический проект был реализован в рамках серии занятий по теме «Мой рабочий день». Мы решили провести данные занятия с применением технологии развития критического мышления, структура которой представлена в виде трёх этапов: вызов, осмысление, рефлексия [20, с. 83] Эти этапы при переносе на урок иностранного языка называются: подготовительная, текстовая и послетекстовая фазы. Подготовительная фаза (Vor-Phase) включает задания, целью которых является пробуждение и стимулирование мотивации к работе с текстами; актуализация личного опыта учащихся; активизация интеллектуальной деятельности и познавательных потребностей учащихся. В рамках этой фазы вводится тематическая лексика, используются разные социальные формы работы. На данном этапе наша работа была направлена на введение и активизацию лексики по теме «Мой рабочий день». Мы предложили задания: составление ассоциограммы, игра „Domino“, разгадывание кроссворда, игра „Bingo“, составление Mind-Map, игра "Fliegeklatsche". Задания проведились с применением индивидуальной, парной, фронтальной и групповой работы.

Ассоциограмма является

стратегией, с помощью которой слова группируются тематически, это облегчает работу в дальнейшем, т.к. лексика представлена наглядно и логично. При помощи ассоциограмм обучающиеся проводят отбор необходимых для навыков понимания и говорения лексических структур. В нашем случае это были слова и словосочетания по теме «Мой рабочий день. Распорядок дня». Активизации данной лексики способствовали игры «Домино» и «Бинго», разгадывание кроссворда. Чтобы сконцентрироваться на языковом материале, обучающимся было предложено поработать с индивидуальными ассоциограммами в группе, составив ассоциативную карту – Mind-Map. Основные идеи майндмэппинга отрицают формальности. Кто-то рисует карты мыслей влево и вправо, кто-то сверху вниз, кто-то «солнышком». Таким образом, лексика по теме стала выглядеть структурировано, представляя отдельно занятия утром, днём, вечером. А обучающиеся смогли обменяться опытом и пополнить свой запас слов. В завершение данной фазы проводилась игра с мухобойками "Fliegeklatsche", в которой участвовал весь класс. Игра проводится в форме соревнования между двумя командами. Участники выстраиваются в две линии друг против друга и получают номера. Учитель называет слово по-русски и номер. Участники с этими номерами бегут к доске, берут мухобойку и ударяют ей по правильному слову. Данная игра помогает проконтролировать и скорректировать знания лексики, требует быстрой реакции и позволяет обучающимся подвигаться и отдохнуть. Под текстовой фазой (Während-Phase) понимается непосредственное создание текстов (стихов по рецепту) в «Мастерской», их творческую обработку, иллюстрирование. Послетекстовая фаза (Nach-Phase) является заключительным этапом, включающим презентацию своих результатов с активным использованием нового лексического материала в письменной форме и в естественном общении

3. Результаты (Results)

На данное занятие был приглашен учитель, наблюдавший социальные формы и то, насколько активно и мотивированно работали ученики. Учителем был сделан вывод, что во время подготовительной фазы активизация работы на занятии состояла в использовании разных заданий, ориентированных

на деятельность, в смене социальных форм работы. Парная и групповая формы работы на занятии давала возможность больше говорить, обсуждать задания вместе. Обучающиеся узнали, как можно быстрее запоминать слова в игре. Мастерская превратила детей в поэтов и художников. Урок прошёл в дружеской атмосфере, все были заинтересованы, мотивированы и активны.

4. Обсуждение (Discussion)

По окончании занятия ученикам было предложено ответить на вопросы анкеты. Все ученики отметили, что им понравились уроки, посвящённые работе над проектом. В качестве причин были названы следующие: на уроке было интересно и увлекательно, им нравится немецкий язык, они выучили новые слова и научились писать стихи по рецепту. Всем ученикам понравилось сочинять стихи, так как это получилось у всех, хотя сначала некоторые сомневались в успехе. Выставка работ показала, что все могут быть творческими и успешными.

5. Заключение (Conclusion)

Анализ анкеты учителя и анкет учеников подтвердил гипотезу: социальная интеракция на занятиях по иностранному языку, ориентация на деятельность и применение различных социальных форм работы будут способствовать развитию мотивации учения, лучшему запоминанию изучаемого материала.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение НИР № 1/314 от 04 июня 2018 г. по теме «Подготовка обучающихся к межкультурному взаимодействию в контексте инновационных образовательных трендов».

Библиографический список

1. Белова Л. А., Слабышева А. В. Творческие задания для формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Иностранные языки в школе, 2017. – № 8. – С. 27-30.

2. Белова Л. А., Слабышева А. В. Создание условий для реализации коммуникации на уроке иностранного языка // Теоретические и прикладные аспекты лингвообразования. Кемерово, 2017. – С. 37 – 41.

3. Штыкова Т. В. Коммуникативно-дидактическая деятельность учителя инос-

транного языка // Вестник научных конференций, 2016. - № 6-2 (10). - С. 118-119.

4. Быстрай Е. Б., Райсвих Ю. А. Создание интерактивной дидактико-коммуникативной среды как одного из педагогических условий формирования аксиологической направленности будущего учителя : сборник материалов международной научно-практической конференции в рамках Года Германии в России 2012-2013 «Современные тенденции развития образования и культуры в общеевропейском контексте». 2013. - С. 149-155.

5. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel-Weise, Rainer E. Wicke (2014) Aufgaben, übungen, interaktion. Deutsch lehren lernen 4. *München. Klett-Langenscheidt.* 184 p.

6. Скоробренко И. А. О некоторых аспектах обучения иностранному языку в межкультурном контексте // Культурные инициативы : материалы 50 Всероссийской с международным участием научной конференции молодых исследователей. Челябинский государственный институт культуры. 2018. – С. 141-143.

7. Karin Ende, Rüdiger Grotjan, Karin Kleppin, Imke Mohr (2013) Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Deutsch lehren lernen 6. *München : Langenscheidt*. 152 p.

8. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии, 2008. - №5. – С. 3-12.

9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. – № 5. – С. 22-27.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование, 2003. – №2. – С.58-64.

11. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание – М. : Национальное образование, 2012. – С. 24.

12. Иванов Д. О. О ключевых компетенциях и компетентностном подходе в образовании // Школьные технологии. 2007. – № 7. – С. 52.

13. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М., 2005. – с. 44–46.

14. Воног В. В., Прохорова О. А. Компетентностный подход в обучении иностранным языкам в аспирантуре // Вестник ТГПУ. 2015. – № 12 (165). – С. 25–29.

15. Пассов Е. И. Урок иностранного языка / Пассов Е. И., Кузовлева Н.Е. – Ростов н/Д: Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010. – 640 с.

16. Greculescu A., Todorescu L. (2016) English teacher's classroom language [The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). – MEPDEV 2nd] : Central & Eastern European LUMEN International Conference – Multidimensional Education & Professional Development. Ethical Values]. pp. 283–289.

17. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком. М.: Московский государственный лингвистический университет, 2003. 256 с.

18. Заседателева М. Г. Роль парной и групповой форм работы в повышении мотивации студентов к изучению иностранного языка // Вестник Челябинского государ-

ственного педагогического университета. 2017. – № 8. – С. 29 – 35.

19. Бароненко Е. А., Белова Л. А., Слабышева А. В., Орлова И. А. Повышение роли самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. – № 3. – С. 14-20.

20. Мишланова С. Л., Филиппова А. А., Заседателева М. Г. Технология критического мышления как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. – № 5. – С. 82 – 89.

M. G. Zassedateleva[1], E. B. Bystrai[2], L. A. Belova[3], T. V. Shtykova[4]

[1]ORCID No. 0000-0001-9479-2050,
Candidate of Sciences (Philology), Associate Professor, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: zassedateleva@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0001-5976-3465,
Academic Title of Professor, Doctor of Sciences (Education), Head, Department of German Language and German Language Teaching Methods South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: bistraieb@cspu.ru

[3]ORCID No. 0000-0002-2036-6937,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Philology), Associate Profe ssor, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: telems74@rambler.ru

[4]ORCID No. 0000-0002-5256-5885,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Department of the German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shtykovatv@cspu.ru

IMPROVEMENT OF MOTIVATION TO STUDY OF FOREIGN LANGUAGE IN THE PROGRESS OF THE REALIZATION OF THE SYSTEM-ACTIVITY APPROACH

Abstract

Introduction. In this article, the competence approach in education is examined, its methodological principles are analyzed. Social interaction in foreign language classes, orientation to activities, application of various social forms are considered as factors contributing to the development of the motivation of learning. The purpose of the article is to describe the

methodical project "Recipes in a classroom or a classroom as a workshop of texts", conducted using the technology of critical thinking development, the structure of which is presented in three stages: preparatory, text and post-text phases.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the study of the methodological principles of the competence approach in education in the works of domestic and foreign scientists, the method of the pedagogical project, as well as diagnostic techniques, including observation, questioning, testing, and data processing methods.

Results. The analysis of the questionnaire of the teacher who attended the lesson and the analysis of the questionnaires of the students confirmed the correctness of the hypothesis put forward at the beginning of the methodical project "Rezepte im Klassenzimmer oder das Klassenzimmer als die Textwerkstatt", conducted in the German language class in the 9th form of the general education school: social interaction in foreign language classes language, orientation to activities and application of various social forms of work will contribute to the development of the motivation of learning, better memorization of the studied material.

Discussion. It is emphasized that different social forms of interaction in the classroom gave the opportunity to talk more and discuss tasks together. Different kinds of tasks increased the motivation to learn a foreign language, because children learned how to memorize new words in the process of games and felt that together to learn the words more fun and interesting. The transformation of the classroom into a workshop became a sacrament that turned ordinary children into poets and artists who illustrated their works. The exhibition of works showed that everyone can be successful and creative. The lesson took place in a warm atmosphere with a mood for work, everyone was interested in the result, motivated and active. All participants of the project unequivocally replied that this activity contributed to an increase in motivation to learn German. As the reasons the following were named: at a lesson new words in the game form repeatedly were repeated that promoted their the best storage; on the class were used interesting, exciting tasks, the students learned how you can write poetry by prescription.

Conclusion. It is concluded that the motivation of students will increase if the lessons of a foreign language use tasks aimed at activating the activities of students, to apply such social forms of interaction as pair and group work. The lesson showed that the trainees will be active and concentrated if the tasks are interesting, if they do so much on their own and see the material result of their work.

Keywords: interaction; competence approach; the principle of revitalization; activity-oriented approach; motivation for learning; pair work; group work.

Highlights:

- the system of exercises has been created and tested taking into account the requirements of the principles of the system-activity approach, which prepare students for independent writing of poems by prescriptions, which increases their motivation to learn a foreign language.

References

1. Belova L.A., Slabysheva A.V. (2017) Tvorcheskiye zadaniya dlya formirovaniya u studentov inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii yazyka [Creative tasks for the students to develop a foreign language competence in communication]. *Inostrannyye yazyki v shkole.* 8, 27-30 (in Russia).

2. Belova L.A., Slabysheva A.V. (2017) Sozdaniye usloviy dlya realizatsii kommunikatsii na uroke inostrannogo yazyka [Creating conditions for the implementation of communication in a foreign language lesson]. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvoobrazovaniya. Kemerovo,* 37-41 (in Russia)

3. Shtykova T. V. (2016) Kommunikativno-didakticheskaya deyatel'nost' uchitelya inostrannogo yazyka [The communicative-didactic activity of the teacher of a foreign language]. *Vestnik nauchnyh konferencij.* 6-2 (10), 118-119 (in Russia)

4. Bystrai E.B., Raysvikh Y.A. (2013) Sozdaniye interaktivnoy didaktiko-kommunikativnoy sredy kak odnogo iz pedagogicheskikh usloviy formirovaniya aksiologicheskoy napravlennosti budushchego uchitelya [Creation of an interactive didactic-communicative environment as one of the pedagogical conditions for the formation of the axiological orientation of the future teacher]. *Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii v ramkah Goda Germanii v Rossii 2012-2013 "Sovremennye tendencii razvitiya obrazovaniya i kul'tury v obshcheevropejskom kontekste".* 149-155 (in Russia).

5. Hermann Funk, Christina Kuhn, Dirk Skiba, Dorothea Spaniel-Weise (2014) [Tasks, exercises, interaction. Learning to teach German 4]. *Munich: Klett-Langenscheidt.* 184 p. (in Germany).

6. Skoborrenko I.A. (2018) O nekotorykh aspektakh obucheniya inostrannomu yazyku v mezhkul'turnom kontekste [On Some Aspects of Foreign Language Teaching in the Intercultural Context] *Materials of the 50th All-Russian Scientific Conference of Young Researchers "Cultural Initiatives". CHelyabinskij gosudarstvennyj institut kul'tury..* 141-143 (in Russia).

7. Karin Ende, Rüdiger Grotjan, Karin Kleppin, Imke Mohr (2013) Curricular requirements and lesson planning. Learning to teach German 6. *Munich: Klett-Langenscheidt.* 152 p. (in Germany).

8. Lebedev O.YE. Kompetentnostnyy podkhod v obrazovanii (2008) [Competence approach in education]. *SHkol'nye tekhnologii.* 5, 3-12 (in Russia).

9. Zimnyaya I.A. (2003) Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key competences - a new paradigm of the result of education]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya.* 5, 22-27 (in Russia).

10. Khutorskoy A.V. (2003) Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key Competencies as a Component of the Personally Oriented Education Paradigm] *Narodnoye obrazovaniye.* 2, 58-64 (in Russia).

11. Yefremova N. F. (2012) Kompetentsii v obrazovanii: formirovaniye i otsenivaniye [Competencies in Education: Formation and Evaluation]. *Moskow: Natsional'noye obrazova-*

niye, 24. (in Russia).

12. Ivanov D. O. (2007) O klyuchevykh kompetentsiyakh i kompetentnostnom podkhode v obrazovanii. [About the key competences and competence approach in education] *Shkol'nyye tekhnologii*. 7, 52. (in Russia)

13. Zeyer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. (2005) Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyy podkhod [Modernization of professional education: competence approach]. *Moskow*, 44-46 (in Russia).

14. Vonog V.V., Prokhorova O.A (2015) Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inostrannym yazykam v aspiranture [Competence approach in teaching foreign languages in postgraduate study]. *Vestnik TGPU.*12 (165), 25-29 (in Russia)

15. Passov Ye.I., Kuzovleva N.YE. (2010) Urok inostrannogo yazyka [A lesson of a foreign language] *Rostov n/D., Feniks; M., Glossa-Press*. 640 p. (in Russia)

16. 16. Greculescu A., Todorescu L. (2016) English teacher's classroom language [The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). – MEPDEV 2nd] : Central & Eastern European LUMEN International Conference – Multidimensional Education & Professional Development. Ethical Values]. pp. 283–289.

17. Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom (2003) [European competences in foreign language skills: study, teaching, evaluation]. *Moskovskiy gosudarstvennyy lingvisticheskiy universitet*, 256 s. (in Russia).

18. Zassedateleva M.G. Rol' parnoy i gruppovoy form raboty v povyshenii motivatsii studentov k izucheniyu inostrannogo yazyka [The role of the pair and group forms of work in increasing the motivation of students to study a foreign language]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 8, 29-35 (in Russia).

19. Baronenko Ye.A., Belova L.A., Slabysheva A.V., Orlova I.A. (2017) Povysheniye roli samostoyatel'noy raboty studentov pri izuchenii inostrannogo yazyka [Increasing the role of independent work of students in learning a foreign language]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 3, 14-20 (in Russia).

20. Mishlanova S. L., Filippova A. A.,. Zasedateleva M. G. (2016) Tekhnologiya kriticheskogo myshleniya kak sredstvo formirovaniya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov [The technology of critical thinking as a means of forming a communicative competence of students speaking another language] *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 5, 82-89 (in Russia).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.29..5..008

УДК 378.14

ББК 74.58

М. Ф. Каримов[1], В. Р. Мукимов[2]

[1]ORCID № 0000-0002-2552-560X,
доцент, кандидат физико-математических наук, профессор кафедры физики, Бирский филиал Башкирского государственного университета, г.Бирск, Российская Федерация.
E-mail: KarimovMF@rambler.ru

[2]ORCID № 0000-0002-7463-4757,
доцент, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, Бирский филиал Башкирского государственного университета, г.Бирск, Российская Федерация
E-mail: van.mukimoff@yandex.ru

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ УЧЕБНОГО ИНФОРМАЦИОННОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Введение. Выделено пять основных дидактических функций учебного информационного моделирования действительности в системе непрерывного образования учащейся молодежи. Поставлена задача оценки влияния основанных на учебном информационном моделировании действительности дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития на повышение уровня интеллектуального и творческого потенциалов старшеклассников средних общеобразовательных школ и студентов высших учебных заведений, ориентированных на устойчивое приобретение таких личностных качеств, как творческая целеустремленность, интеллектуальная активность и научная компетентность. Гипотезой исследования является наличие положительного влияния дидактических функций учебного информационного моделирования действительности на повышение качества непрерывного образования молодого поколения учащихся.

Материалы и методы исследования. В основе спроектированного и реализованного дидактического исследования лежит системно-структурно-функциональный подход к познанию и преобразованию действительности и метод информационного моделирования объектов, процессов и явлений непрерывного образования учащейся молодежи.

Результаты. Имеющиеся у учебного информационного моделирования действительности дидактические функции обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащейся молодежи при их систематическом и регулярном использовании в процессе обучения школьников и студентов ряда учебных заведений Уральского реги-

она приводят к повышению качества учебной и научной деятельности субъектов средних общеобразовательных и высших профессиональных школ.

Обсуждение. Анализ педагогического опыта по выделению и использованию дидактических функций учебного информационного моделирования действительности в ряде средних общеобразовательных и высших профессиональных школ Уральского ре гиона указывает на необходимость и достаточность соблюдения и выполнения требований этих функций дидактики непрерывного образования учащейся молодежи для повышения уровня интеллектуального и творческого потенциалов школьников и студентов. Полученные результаты проведенного исследования подтверждают достоверность гипотезы об эффективности дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащихся у учебного моделирования ими фрагментов действительности в повышении качества системы непрерывного образования молодого поколения.

Заключение. Представленный в статье теоретический и эмпирический материал служит основой для формулирования вывода о том, что дидактические функции обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития у учебного информационного моделирования школьниками и студентами объектов, процессов или явлений природной или социальной действительности выполняют роль ускорителей приобретения учащейся молодежью таких личностных качеств, как творческая целеустремленность, интеллектуальная активность и научная компетентность.

Ключевые слова: дидактическая функция, информационное моделирование действительности, обучение, исполнение, контроль, воспитание и развитие.

Основные положения:

- приведена последовательность этапов – элементов учебного информационного моделирования действительности: постановка задачи, построение модели, разработка и исполнение алгоритма, анализ результатов и формулировка выводов, возврат к предыдущим этапам при неудовлетворительном решении задачи;

- выделены дидактические функции учебного информационного моделирования действительности с содержательными действиями обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития школьников и студентов в системе непрерывного образования учащейся молодежи.

- показана эффективность систематического и регулярного использования дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащейся молодежи при постановке и решении естественно-математических и социально-гуманитарных задач, приводящих к повышению у неё уровня интеллектуального и творческого потенциала, сопровождающегося обогащением творческой целеустремленности, интеллектуальной активности и научной компетентности школьников и студентов.

1. Введение (Introduction)

Одним из основных методов обучения учащейся молодежи естественно-математическим, об-

щетехническим и социально-гуманитарным дисциплинам в средней общеобразовательной [1] и высшей профессиональной [2] школах выделяется учебное информационное моделирование объектов, процессов и явлений природной, технической или социальной действительности, состоящее из таких этапов – элементов как постановка задачи, построение модели, разработка и исполнение алгоритма, анализ результатов и формулировка выводов, возврат к предыдущим этапам при неудовлетворительном решении задачи [3].

Исходя из того, что предметом дидактики является содержание образования молодого поколения и организация процесса, ведущего к овладению этим содержанием [4], нами была выделена классификация методов обучения школьников и студентов естественно-математическим дисциплинам по этапам информационного моделирования действительности [5].

С учетом первого вида содержания обучения – знаний, определяемых как информация, воспринятая, осознанная и закрепленная в памяти познающего субъекта [6, с.94], осуществим выделение дидактических функции обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития у учебного информационного моделирования действительности.

Дидактическая функция обучения учебного информационного моделирования объектов, процессов и явлений природной, технической и социальной действительности состоит в том, что при постановке учебной задачи, построении модели решения задачи и разработке алгоритма решения задачи посредством эвристических вопросов и ответов на них происходит соответствующее формирование знаний, умений и навыков у учащихся средних общеобразовательных школ и студентов высших учебных заведений.

Дидактическая функция исполнения учебного информационного моделирования фрагментов природы, технологий и общества заключена в том, что лишь достоверное последовательное построение моделей решения задач, точная, понятная и результативная разработка и исполнение алгоритмов решения учебных задач способны повысить уровень знаний, умений и навыков у обучающихся в средних общеобразовательных и в высших профессиональных школах. Дидактическая функция контроля учебного информационного

моделирования материального и духовного мира сосредоточена на этапах анализа результатов решения учебной задачи, формулировки соответствующих выводов и при необходимости достижения достоверных результатов возврате к предыдущим этапам решения задачи, что повышает уровень знаний, умений и навыков субъектов учебной деятельности в системе непрерывного образования учащейся молодежи.

Дидактическая функция воспитания учебного моделирования действительности школьниками и студентами состоит в том, что формирование научного мировоззрения, познавательного интереса к объектам, процессам и явлениям окружающего нас мира и самостоятельности в учебной и исследовательской деятельности у обучающегося в системе непрерывного образования учащейся молодежи происходит лишь при систематической и регулярной постановке и решении им учебных и научных за дач естественно-математических, общетехнических или социально-гуманитарных дисциплин.

Дидактическая функция развития у учебного информационного моделирования действительности возникает потому, что при постановке и решении учебных или научных задач школьники или студенты не только воспринимают и запоминают соответствующую научно-техническую или социально-экономическую информацию, но и учатся овладению логическими приемами сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения, позволяющими им построить новые модели и усовершенствовать алгоритмы решаемых задач.

Гипотезой настоящего педагогического исследования выделяется наличие положительного влияния рассмотренных выше дидактических функций учебного информационного моделирования объектов, процессов и явлений природной и социальной действительности на повышение качества непрерывного образования молодого поколения учащихся нашей страны.

2. Материалы и методы исследования (Materials and methods of research)

Материальной составляющей научного исследования по выявлению и использованию дидактических функций у учебного информационного моделирования действительности выделяются школьники, студенты, учителя,

преподаватели, традиционные и компьютерные средства обучения в аудиториях средних общеобразовательных и высших профессиональных школах.

Системно-структурно-функциональный подход к познанию и преобразованию действительности [7] и метод информационного мо

делирования объектов, процессов и явлений [3] непрерывного образования учащейся молодежи образуют основу настоящего исследования.

Постановка учебных, исследовательских и учебных задач по естественно-математическим и социально-гуманитарным дисциплинам, построение моделей, разработка и исполнение алгоритмов решения соответствующих задач, анализ результатов решения задач и формулировка выводов на их основе сопровождается составлением и ответом на эвристические вопросы под руководством учителей-исследователей или преподавателей-ученых, коллективами школьников или студентов [8].

3. Результаты (Results)

Положительное влияние дидактической функции обучения у учебного информационного моделирования действительности на повышение уровня интеллектуального и творческого потенциалов школьников и студентов обусловлено тем, что для самостоятельной постановки и решения учебной или научной задачи по математике, физике, химии, информатике, языку, литературе или истории молодому субъекту деятельности необходимо традиционными или телекоммуникационными технологиями получить и системно самому переработать большой массив научно-технической или социально-экономической информации для выделения и построения новой модели или разработки усовершенствованного алгоритма решения поставленной учебной или научной задачи.

Дидактические функции исполнения, контроля и воспитания у учебного моделирования действительности оказывают положительное влияние на повышение уровня интеллектуального и творческого потенциалов обучающихся в системе непрерывного образования учащейся молодежи на основе необходимости регулярной постановки и решения учебно-исследовательских в средних общеобразовательных и научно-исследовательских в высших профессиональных школах задач с постоянным контролем и обсуждением со

стороны учителей или преподавателей качества соответствующей ученической или студенческой работы.

В интеллектуальном и творческом развитии школьников и студентов огромное положительное влияние на этот процесс исходит от дидактической функции развития у учебного информационного моделирования действительности потому, что освоивший логические приемы сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения старшеклассник или студент становится способным ставить перед собой сначала учебные и далее исследовательские задачи самостоятельно.

Личностное качество учащихся в системе непрерывного образования, выражаемое в творческой целеустремленности субъекта деятельности, получает значитель ное развитие при систематической и регулярной постановке и решении старшеклассниками и студентами учебно-исследовательских и научно-познавательных задач по естественно-математическим или социально-гуманитарным дисциплинам в средних общеобразовательных и высших профессиональных школах.

Постановка учебно-исследовательских или научно-познавательных задач, осуществляемых старшеклассниками или студентами под руководством учителей-исследователей или преподавателей-ученых, сопровождается переработкой в сознании учащегося с помощью функциональных возможностей динамических нейронных структур диагностической информации, отражающей свойства, признаки, отношения и связи исследуемого объекта, процесса или явления природной, технической или социальной действительности, что вызывает развитие творческой целеустремленности у молодого субъекта учебно-исследовательской деятельности.

Интеллектуальная активность старшеклассника средней общеобразовательной или студента высшей профессиональнойшколы находится в состоянии развития при регулярном и систематическом построении адекватных дей-ствительности моделей решения учебных, учебно-исследовательских или научно-познавательных задач естественно-математических или социально-гуманитарных дисциплин.

Научная компетентность обучающегося в системе непрерывного образования учащейся

молодежи переходит из низшего уровня на более высокий при успешной разработке и исполнении им алгоритмов решения учебных, исследовательских и научных задач познания и преобразования природной и социальной действительности под руководством учителя–исследователя или преподавателя–ученого.

Педагогический опыт выделения и использования нами дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития школьников и студентов у учебного информационного моделирования природной и социальной действительности в течение последних тридцати лет в ряде средних общеобразовательных и высших профессиональных школ Уральского региона показал нижеследующее.

1. Наличие значительного количества старшеклассников, решающих олимпиадные задачи по физике, математике и химии методом информационного моделирования фрагмента действительности, среди призеров интеллектуальных соревнований указывало на дидактическую эффективность выделенного метода обучения учащихся естественно-математическим дисциплинам [7].

2. Успешное проектирование и реализация курсовых и выпускных квалификационных работ по естественно–математическим дисциплинам студентами высших учебных заведений методом информационного моделирования объектов, процессов или явлений послужило основой для выделения дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития у рассматриваемого метода учебного познания и преобразования действительности [8].

3. Постановка и решение учебных, исследовательских или научных задач школьниками или студентами под руководством учителя–исследователя или преподавателя–ученого методом информационного моделирования природной или социальной действительности в средней общеобразовательной или высшей профессиональной с учетом наличного уровня знаний и умений обучающихся и с привлечением эвристических наводящих вопросов учителя или преподавателя способствует пробуждению любознательности учащихся и развитию познавательного интереса к изучаемым дисциплинам у старшеклассников и студентов.

4. Систематическая, регулярная и напряженная умственная ра-

бота старшеклассников и студентов при постановке и решении учебных, исследовательских или научных задач естественно-математических или социально-гуманитарных дисциплин методом информационного моделирования фрагментов природы или общества с достоверными и общественно значимыми результатами приводит к повышению уровня положительного эмоционального состояния обучающихся в системе непрерывного образования учащейся молодежи.

5. Достигаемое школьниками в средней общеобразовательной и студентами в высшей профессиональной школе при учебном информационном моделировании объектов, процессов или явлений природы или общества понимание того, какими способами и средствами было найдено достоверное решение задачи по математике, физике, химии, информатике, языку, литературе или истории приводит к возникновению и развитию у обучающихся в системе непрерывного образования учащейся молодежи собственных творческих способностей к познанию и преобразованию действительности.

4. Обсуждение (Discussion)

Исходя из того, что общественная практика является одним из основных критериев научной истины, осуществим анализ педагогического опыта по выделению и использованию дидактических функций учебного информационного моделирования действительности в ряде средних общеобразовательных и высших профессиональных школ Уральского региона.

Так как каждый учитель-исследователь или преподаватель-ученый при учебном информационном моделировании действительности последовательно осуществляет со школьниками или студентами этапы постановки задачи, построения модели, разработки и исполнения алгоритма, анализа результатов и формулировки выводов, то он выполняет требования дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащейся молодежи для повышения уровня её интеллектуального и творческого потенциала в процессе постановки и решения учебной, исследовательской или научной задачи.

Выполнение всеми учителями средних общеобразовательных и преподавателями высших профессиональных школ требований вы-

деленных дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащейся молодежи при учебном моделировании действительности школьниками и студентами способствует повышению качества системы непрерывного образования молодого поколения нашей страны.

Итогом анализа полученных результатов настоящего спроектированного и реализованного исследования является подтверждение-достоверности научной гипотезы об эффективности дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащихся у учебного моделирования ими фрагментов действительности в повышении качества системы непрерывного образования молодого поколения.

5. Заключение (Conclusion)

Спроектированное и реализованное теоретическое и эмпирическое исследование по выделению и использованию дидактических функций обучения, исполнения, контроля, воспитания и развития учащейся молодежи при учебном моделировании объектов, процессов или явлений природной или социальной действительности школьниками и студентами позволяет утверждать о наличии в дидактике средней общеобразовательной и высшей профессиональной школы ещё одного средства ускорения приобретения молодым поколением таких личностных качеств, как творческая целеустремленность, интеллектуальная активность и научная компетентность.

Библиографический список

1. Пидкасистый П. И. (Ред.), Загвязинский В. И., Маленкова Л. И., Меняев А. Ф., Полонский В. М. Педагогика. М. : Педагогическое общество России, 2008. – 580 с.

2. Сластенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2013. – 576 с.

3. Каримов М. Ф. Информационные моделирование и технологии в научном познании школьниками действительности // Наука и школа. 2006. – № 3. – С. 34–37.

4. Есипов Б. П. (Ред.), Ганелин Ш. И., Скаткин М. Н., Менчинская Н. А., Данилов М. А., Сорокина А. И., Ружейников В. Т., Голант Е. Я., Огородников И. Т., Громцева А. К., Шацкий В. П., Райский Б. Ф., Руновский С. И., Помогайба В. И. Основы дидактики. М. : Просвещение, 1967. – 472 с.

5. Каримов М. Ф. Классификация методов обучения химии по этапам информационного моделирования действительности // Башкирский химический журнал. 2008. – Т.15. - № 4. – С. 115 – 118.

6. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

7. Каримов М. Ф. Химия как основа системно – структурно - функциональной ме-тодологии учебного и научного познания и преобразования действительности // Башкирский химический журнал. – 2007. – Т.14. - № 2. – С. 59– 63.

8. Каримов М. Ф. Роль классического университета в подготовке будущих учителей-исследователей // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2006. - № 1. – С. 37 – 42.

9. Каримов М. Ф. Проектирование и реализация подготовки будущих учителей-исследователей информационного общества // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. - № 4. – С. 108 – 113.

10. Каримов М. Ф., Латыпов А. Б., Аскарова А. А. Биолого-химико-физико-математическое моделирование фрагментов действительности студентами высшей школы // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9-1. – С. 123–130.

M. F. Karimov[1], V. R. Mukimov[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-2552-560X,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Physics), Professor, Department of Physics in Birsk branch of the Bashkir State University, Russia.
E-mail: KarimovMF@rambler.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-7463-4757,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Mathematics), Associate Professor, Department of Mathematics in Birsk branch of the Bashkir State University, Russia
E-mail: van.mukimoff@yandex.ru

DIDACTIC FUNCTIONS OF EDUCATIONAL INFORMATION MODELING THE REALITY

Abstract

Introduction. Five main didactic functions of the educational information modeling of reality in the system of continuing education of students are identified. The task of assessing the impact of the didactic functions of teaching, execution, control, education and development based on the educational information model of the validity of the intellectual and creative potential of the senior pupils of secondary general schools and students of higher educational institutions aimed at the sustainable acquisition of such personal qualities, as creative purposefulness, intellectual activity and scientific competence. The hypothesis of the study is the presence of a positive influence of the didactic functions of the educational information modeling of reality on the improvement of the quality of continuous education of the younger generation of students.

Materials and methods of research. At the heart of the designed and implemented didactic research is the system-structural-functional approach to cognition and transformation of reality and the method of information modeling of objects, processes and phenomena of continuing education of students.

Results. The didactic functions of teaching, performing, controlling, nurturing and developing young people with their systematic and regular use of a number of educational institutions of the Urals region in the process of teaching students lead to an increase in the quality of educational and scientific activity subjects of secondary general and higher vocational schools.

Discussion. The analysis of pedagogical experience in the allocation and use of didactic functions of educational information modeling of reality in a number of secondary general and higher vocational schools in the Urals region points to the necessity and sufficiency of observing and fulfilling the requirements of these functions for the continuous education of students in order to improve the level of intelligence. and creative potential of schoolchildren and students. The obtained results of the conducted research confirm the validity of the hypothesis about the effectiveness of the didactic functions of teaching, performing, controlling, nurturing and developing students in their educational modeling of fragments of reality in improving the quality of the continuing education system of the younger generation.

Conclusion. The theoretical and empirical material presented in the article is the basis for formulating the conclusion that the didactic functions of teaching, performing, controlling, nurturing and developing in educational informational modeling by schoolchildren and students of objects, processes or phenomena of natural or social reality carry out the role of accelerators for the acquisition by young people of such personal qualities as creative dedication, intellectual activity and scientific competence.

Keywords: didactic function, information modeling of reality, training, execution, control, education and development.

Highlights:

- is given the sequence of stages is shown - the elements of the educational information modeling of reality: the formulation of the problem, the construction of the model,the development and execution of the algorithm, the analysis of the results and the formulation of the conclusions, the return to the previous stages in the case of unsatisfactory solution of the problem;

- highlighted didactic functions of educational information modeling of action with meaningful actions of training, execution, control, education and development of schoolchildren and students in the system of continuing education of students;

- is shown the effectiveness of the systematic and regular use of didactic functions for the teaching, execution, control, education and development of young people in the formulation and solution of natural-mathematical and social-humanitarian problems, leading to an increase in the level of intellectual and creative potential, accompanied by enrichment creative dedication, intellectual activity and scientific competence of schoolchildren and students.

References

1. Pidkasisty P.I.. (Editor), Zagvyazinsky V.I., Malenkova L.I., Menyaev A F.,Polonsky V.M. (2008) Pedagogika. [Pedagogy]. *M., Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii*. 580 p. (in Russian).

2. Slastenin V.A. (Ed.), Isaev I.F., Shiyanov E.N. (2013) Pedagogika: [Pedagogy : textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. *Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih pedagogicheskih uchebnyh zavede-nij. M., Akademiya.* 576 p. (in Russian).

3. Karimov M. F. (2006) Informacionnye modelirovanie i tekhnologii v nauchnom poznanii shkol'nikami dejstvitel'nosti. [Information modeling and technologies in scientific knowledge validity by learners]. *Nauka i shkola.* 3, 34–37. (in Russian).

4. Esipov B.P. (Ed.), Ganelin Sh.I., Skatkin M.N., Menchinskaya N.A., Danilov M.A., Sorokina A.I., Ruzheinikov V.T., Golant E.YA., Ogorodnikov I.T., Gromtseva A.K., Shatsky V.P., Raysky B.F., Runovsky S.I., Pomogayba V.I. (1967) Osnovy didaktiki. xFundamentals of didacticsъ. *M., Prosveshchenie.* 472 p. (in Russian).

5. Karimov M.F. (2008) Klassifikaciya metodov obucheniya himii po ehtapam informacionnogo modelirova-niya dejstvitel'nosti. [Classification of methods of teaching chemistry in the stages of information modeling of reality]. *Bashkirskij himicheskij zhurnal.* 15, 4, 115 - 118. (in Russian).

6. Lerner I.YA. (1981) Didakticheskie osnovy metodov obucheniya. [Didactic bases of teaching methods.]. *M., Pedagogika.*186 p. (in Russian).

7. Karimov M.F. (2007) Himiya kak osnova sistemno – strukturno - funkcional'noj metodologii uchebnogo i nauchnogo poznaniya i preobrazovaniya dejstvitel'nosti. [Chemistry as the basis of system - structured - functional methodology of educational and scientific knowledge and transformation of reality.]. *Bashkirskij himicheskij zhurnal.* 14, 2, 59 – 63. (in Russian).

8. Karimov M.F. (2006) Rol' klassicheskogo universiteta v podgotovke budushchih uchitelej-issledovatelej. [The role of the classical university in the preparation of future teachers-researchers.]. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* 1, 37 – 42. (in Russian).

9. Karimov M.F. (2005) Proektirovanie i realizaciya podgotovki budushchih uchitelej-issledovatelej infor-macionnogo obshchestva. [Designing and realization of the preparation of future teachers-researchers of the information society.]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 4, 108 - 113. (in Russian).

10. Karimov M.F, Latypov A.B, Askarova A.A. (2014) Biologo-himiko-fiziko-matematicheskoe modelirovanie fragmentov dejstvitel'no-sti studentami vysshej shkoly. [Biological-chemical-physical and mathematical modeling of fragments of reality by students of higher education.]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogi-cheskogo universiteta.* 9, 1, 123–130. (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.95..5..009

УДК 373.3

ББК 74.00

А. А. Милютина[1], Е. Ю. Никитина[2]

[1]ORCID № 0000-0001-8149-8469,
кандидат педагогических наук, ассистент кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: milyutinaaa@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0001-9550-4700,
профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

О СОЗДАНИИ ЯЗЫКОВОГО МЕДИАПРОСТРАНСТВА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Введение. Данная работа посвящена проблеме языкового медиапространства в начальной школе и направлениям его реализации на уроках русского языка. Данное понятие рассматривается на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), Примерной основной образовательной программы начального общего образования (ПООП НОО), анализа преемственности начального и среднего звена.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ нормативно-правовых документов, трудов А.В. Фёдорова, И.В. Челышевой и др. Оценивается современное состояние области медиа в начальной школе, а также соответствие планируемых результатов современному учебному процессу в начальной школе.

Результаты. В рамках статьи обоснованы качества, необходимые современному младшему школьнику в рамках предмета «Русский язык», деятельность учителя и учащихся в языковом медиапространстве, выявлены проблемы и вопросы, которые необходимо решать в настоящее время в начальном образовании с точки зрения области медиа. Сделан вывод о необходимости работы младших школьников в языковом медиапрстранстве, формировании элементарных знаний, умений и навыков в этой области, доказана важность и целостный подход к решению этой проблемы.

Обсуждение. Как один из возможных путей эффективной работы с языковым медиапространством в числе медиарседств выделен девайс, описана характеристика его

возможностей.

Заключение. Делается вывод о важности знания родного русского литературного языка, применении его не только в непосредственном общении с участниками образовательного процесса, но и необходимости использовать полученные знания в медиапространстве, соблюдая при этом языковые нормы, правила и алгоритмы.

Ключевые слова: начальная школа, младшие школьники, русский язык, языковое медиапространство, область медиа, девайсы.

Основные положения:

- определены такие понятия, как «область медиа», «языковое медиапространство» и «девайс»;

- описаны основные проблемы создания языкового медиапространства в начальной школе;

-представлены пути создания языкового медиапространства у младших школьников на уроках русского языка.

1. Введение (Introduction)

В настоящее время в систему образования внедряются все новые формы, методы, средства и т.д., которые способствуют более эффективному процессу обучения в начальной школе. Современное образование сегодня находится в процессе смены основных ориентиров: проведение новых реформ, создание современных проектов, изменение стандартов образования и т.д. [1]. В большинстве общеобразовательных организаций учитель имеет доступ к различным медиасредствам. Но их использование в начальной школе рассматривается в основном с точки зрения какой-либо интересной и познавательной наглядности. Однако правильная организация учебной деятельности с использованием медиасредств дает возможность перевода учебного процесса на более качественный уровень.

В системе образования ведется речь о понятии «область медиа» и его возможностях в рамках учебного процесса по освоению предметов, курсов, программ внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях. Внедрение данной области должно происходить не только в высших учебных заведениях или среднем звене, но и в начальной школе, так как эта работа отражает главную цель ФГОС НОО – «научить учиться» [2]. Приоритетом начального обучения должно стать не столько освоение учениками определённого объёма знаний, умений и навыков, сколько формирование у младших школьников стойкого же-

лания учиться самостоятельно, добывать знания, отбирать нужные, прочно их запоминать, связывать с другими, развивать потребность в знаниях и т.д. Только так у младшего школьника может появиться подлинный интерес к познанию всего нового. В данную категорию входит область медиа, так как стандарт подразумевает воспитание и развитие качеств личности, отвечающей требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, состава российского общества во всех сферах деятельности[1]. Таким образом, необходимо внедрять область медиа как одну из составляющих современного информационного общества в начальное языковое образование, создавая на уроках русского языка особое языковое медиапространство. Однако важно понимать, что наряду с мощным образовательным потенциалом, медиасредства являются отвлекающим элементом для младшего школьного возраста. В этой связи обозначаем еще одну проблему современного начального образования: грамотное включение медиапространства в содержание уроков русского языка.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Опираясь на работы В. Н. Бузина [3] А. В. Федорова [4], И. В. Челышевой [5], определяем языковое медиапространство как особую среду, в которой младший школьник может взаимодействовать с участниками образовательного процесса, искать, выделять информацию, представлять её в различных формах, применяя нормы русского литературного языка и используя медиасредства.

В настоящее время младший школьник постоянно находится в медиапространстве, определяя его как возможность заполнения свободного времени какими-либо пассивными игровыми формами, при этом, не используя для учебных целей, достижения результатов познавательной деятельности. Над проблемой ориентации младшего школьника в языковом медиапрос-

[1] Григорьев Д. Н. Воспитание толерантности в многонациональной среде // Проблемы и перспективы развития образования: материалы III Междунар. науч. конф. (20-21.01.13.). URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/66/3269/ (дата обращения: 14.11.18).

транстве мы работаем достаточно давно и пришли к пониманию того, что нам необходимо более активно использовать возможности области медиа. Ведь требованиями ПООП НОО является обеспечение планируемых результатов по освоению выпускником целевых установок, получению знаний, умений, навыков, компетенций и компетентностей, определяемых потребностями и возможностями обучающегося младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. Это говорит о том, что любой ученик нуждается в приобретении теории и практики работы с областью медиа, как одной из самых распространенных форм взаимодействия людей в современном обществе. Кроме этого, ПООП НОО ставит одной из миссий начального образования становление и развитие личности в её индивидуальности, самобытности, уникальности и неповторимости, что невозможно без включения младшего школьника в языковое медиапространство, где, несомненно, присутствует больше возможностей для развития творческих способностей и креативности. Также одной из задач примерной программы является обеспечение преемственности начального общего и основного общего образования, что невозможно без ориентации учащихся в области медиа [6].

В старшей школе стандарт ориентирован на создание определенного «портрета выпускника школы», включающего наличие способности осуществлять учебно-исследовательскую, проектную, информационно-познавательную деятельность. В связи с этим от учащихся старшей школы требуется активная работа с медиапространством при подготовке к выполнению заданий, предъявляемых учителями старшей школы, работе над проектами, исследованиями и т.д.[1]. Поэтому преемственность работы с областью медиа между начальным и средним образованием очень важна. Поэтому перед учителем ставится задача: научить младшего школьника ориентироваться в языковом медиапространстве.

3. Результаты (Results)

[1] Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897-П // Информационно-правовое обеспечение «Гарант» : [сайт]. URL: http://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#block_1000

Абсолютно неоспорим факт о необходимости формирования у младших школьников знаний, умений и навыков работы в языковом медиапространстве, что подтверждено планируемыми результатами и содержанием образовательной области «Филология» по предмету «Русский язык». В процессе его изучения, младшие школьники получат возможность реализовать в устном и письменном общении, в том числе с использованием средств ИКТ, потребность в творческом самовыражении, научиться использовать язык с целью поиска необходимой информации в различных источниках для выполнения учебных заданий. В ПООП НОО описаны планируемые результаты базового уровня, такие как: сформированность отношения к правильной устной и письменной речи как показателям общей культуры человека, начальных представлений о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета, ориентировка в целях, задачах, средствах и условиях общения и др. [6]. Однако эти базовые результаты должны быть отражены не только в непосредственном взаимодействии выпускников начальной школы с окружающим миром, но и реализовываться в медиапространстве. При этом учителю необходимо не только достичь всех планируемых результатов, но способствовать становлению субъекта образовательного процесса, способного в дальнейшем эффективно и успешно обучаться.

Самостоятельно выполнить данные задачи сложно, так как учитель должен выполнять требования ФГОС НОО на каждом уроке, а также ежедневно заполнять различные документы и работать в системе «Сетевой город. Образование». В связи с этим статья напрямую связана с формированием у учащихся простейшего уровня медиакомпетенции, так как ни один ученик в настоящее время не может успешно получать и демонстрировать знания без использования медиасредств. Современная образовательная система ориентирует как учителей, так и учащихся на работу с языковым медиапространством, поэтому необходимо создавать и использовать его в рамках уроков русского языка для младших школьников, так как в этом пространстве они получали бы теоретические и практические знания по работе в области медиа,

а также учились использовать его не для игр, просмотров GIF-картинок (широко используемый в сети формат графических изображений), общения с помощью разговорной лексики, наполненной ошибками, сокращениями и просторечиями, а для формирования полезных знаний, умений и навыков в медиапространстве (формирования медиакомпетенции).

Учитель должен быть активным пользователем области медиа, чтобы скачивать, конструировать и демонстрировать учащимся интересный познавательный и увлекательный учебный материал как в рамках учебно-методического комплекса, проектировать и реализовывать какие-то действия и с учащимися, а также взаимодействовать с другими участниками образовательного пространства как напрямую, так и в системе «Сетевой город. Образование». Qr-код, имеющийся на обложках учебников и рабочих тетрадей можно скачать из интернета и демонстрировать дополнительный материал на уроках. Это код, который может содержать достаточно большое количество закодированной информации, по которому можно быстро найти содержание изучаемого объекта. Если учитель может обучаться работе с qr-кодом, областью медиа в целом на специальных курсах, организованных в учебном заведении, то этого нельзя сказать о младших школьниках. В целом ребенок еще в 1 и 2 классах может заходить в интернет, обмениваться сообщениями, информацией на элементарном уровне, осуществлять поиск и выделение информации, чаще всего ненужной и второстепенной. Всю эту работу он выполняет для развлечения, не понимая, какие возможности имеет языковое медиапространство для его учебной деятельности: создание правильных поисковых запросов, грамотных высказываний в интернет-пространстве и т.д.

Это еще одна из причин создания учителем начальных классов языкового медиапространства на уроках русского языка. Итак, в современном образовании поставлены задачи работы с медиапространством уже в начальной школе, и их выполнение невозможно без использования медиасредств.

4. Обсуждение (Discussion)

Самые распространенные медиасредства, применяемые на уроках русского языка и используемые учащимися при выполнении

заданий и взаимодействии с учителем и одноклассниками в виртуальном пространстве, – это компьютер с его программами (ноутбук) и интерактивная доска. Но в настоящее время в образовательный процесс начальной школы внедряются двухэкранные сенсорные девайсы, которые представляют собой планшетный компьютер, напоминающий книгу. Для предмета «Русский язык» в начальной школе особенности этого девайса имеют огромное значение, так как способствуют более мобильному, познавательному изучению предмета «Русский язык», связывая его с современными требованиями образовательной системы государства, а также с условиями жизни современного общества.

Особенности заключаются в том, что один экран является компьютером с простейшей элементарной системой навигации и программами, которые ребенок может освоить с минимальной консультацией со стороны учителя и служит для изображения мультимедийных материалов (в том числе и учебников по русскому языку, рабочих тетрадей, контрольных и проверочных работ, схем, алгоритмов к выполнению упражнения, презентаций по урокам русского языка, графических изображений плакатов к темам предмета «Русский язык» и т.д.), а также редактирования электронных документов. Второй экран является серым и служит для чтения, выполнения записей как с помощью стилуса и электронных чернил, так и клавиатуры при моделировании и графическом рисовании. При этом важен черно-серый цвет экрана, его структура, которая практически безопасна для зрения, что позволяет работать с медиасредством большее время на уроке русского языка без нарушения санитарных норм, переводя электронный учебник или рабочую тетрадь в режим e-lnk экрана. В переводе с английского e-lnk – это электронные чернила или электронная бумага. Экраны, имеющие данный дисплей воспринимаются как бумажный носитель. Эта технология создавалась специально для имитации обычной печати на бумажном листе. В основе технологии - микрокапсулы заполненные черными и белыми микрогранулами. При приложении электрического поля к такой капсуле на ее поверхность всплывают черные или белые гранулы Основным достоинством таких экранов является отсутствие внутреннего свечения и мерцания, что делает возможным

более длительную работу с медиасредствами, имеющими такой дисплей.

Таким образом, учащиеся на одном экране могут включать электронный учебник по русскому языку, а на другом с помощью программы «Блокнот» выполнять соответствующие уроку и данному упражнению записи с помощью электронных чернил. Работа может осуществляться на уроке русского языка и в таком виде: на одном экране проводится работа с учебником, а на другом младшие школьники заполняют электронный вариант упражнения, прослушивают тексты, исправляют допущенные ошибки и т.д. После этого младшие школьники могут сохранить свою работу на индивидуальном девайсе или скинуть на USB-карту, а при наличии доступа к сети интернет отправить выполненную работу по электронной почте. Также учитель может загружать в данные девайсы необходимые для урока электронные материалы, чтобы каждый младший школьник смог ориентироваться при выполнении задания по русскому языку на какую-либо памятку, алгоритм или создавать их самостоятельно.

5. Заключение (Conclusion)

Рассматривая распространенную в настоящее время проблему интернета с точки зрения детского возраста, а именно: использования медиасредств только для развлечения, можно сказать, что данный девайс решает проблему использования медиасредств в учебных целях. Учитель может создать определенные правила и законы нахождения младшего школьника в виртуальном медиапространстве и обучить правильной учебной работе в сети. В рамках предмета «Русский язык» может осуществляться учебная деятельность с языковой информацией виртуального мира, определенными сайтами по русскому языку, предназначенными для учащихся начальной школы. Младшие школьники могут находить нужную информацию при выполнении задания или упражнения по русскому языку с помощью браузера, научившись правильно и грамотно вводить поисковый запрос, исключать второстепенную или лишнюю информацию, осуществлять грамотное взаимодействие в медиамире под руководством учителя, осуществлять творческую деятельность в рамках предмета и т.д., в целом ориентироваться в современном языковом медиапрстранстве.

На сегодняшний день, во многих городах России (Москва, Екатеринбург и т.д.) языковое медиапространство присутствует в учебных программах многих школ. Издается большое количество учебных материалов, на обложках которых присутствует qr-код, с помощью которого можно скачать электронный вариант рабочей тетради или учебника. Во всех школах сейчас повсеместно используется система «Сетевой город. Образование», где в виртуальном пространстве задействованы все участники образовательного процесса. Все это доказывает важность создания особого языкового медиапространства в системе начального языкового образования, так как девайс является одним из адекватных медиасредств, способствующих позитивным изменениям процесса языкового обучения в начальной школе и способом обучения младших школьников адекватному восприятию области медиа.

Современный русский литературный язык является способом общения различных народов России и богатством нации, даже является одним из рабочих языков ООН и других международных организаций, поэтому необходимость освоения его правил, норм, способов функционирования в области медиа является неоспоримым фактом [8]. Поэтому усвоение младшими школьниками всех изучаемых норм языка, а также их реализация не только в непосредственной речи, но и в рамках языкового медиапространства – это одна из важнейших задач начальной школы.

Библиографический список

1. Бутенко Н. В. Обновление содержания образовательного процесса на основе компьютерных технологий в процессе изобразительной деятельности детей дошкольного возраста // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск, 2013. – №.8. – С.100-110.

2. Баширова М. А., Гасанова О. Э. Деятельность учителя по формированию УУД при внедрении ФГОС НОО // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2017. - № 4 (65). – С. 138-140.

3. Бузин В. Н. Уровни управления российским медиапространством // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana), 2012. – № 1. – С.121-125.

4. Фёдоров А. В. Челышева И. В., Мурюкина Е. В., Горбаткова О. И., Ковалева М. Е., Князев А. А. Массовое медиаобразование в СССР и России: основные этапы : монография. Таганрог : Кучма, 2000. – 150 с.

5. Челышева И. В. Программа медиаобразовательного курса «Медиаобразование младших школьников» // Медиаобразование. 2012. – № 2. – С.89-95.

6. Туйбаева Л. И., Сальникова Д. С. Система оценки планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования // Концепт : научно-методический электронный журнал. 2017. – № Т38. – С. 252-257.

7. Хавронина С. А., Гуляева И. В. Методика преподавания русского языка инстранцам и психолингвистика // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. – №2. – С. 11-16.

A. A. Milyutina[1], E. YU. Nikitina[2]

[1]ORCID No. 0000-0001-8149-8469,
candidate of pedagogical Sciences, assistant of department of Russian language and literature and methods of teaching Russian language and literature, Chelyabinsk Russian Federation, South-Ural state humanitarian-pedagogical university.
E-mail: milyutinaaa@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0001-9550-4700,
professor, doctor of pedagogical Sciences, professor of department of Russian language and literature and methods of teaching Russian language and literature Chelyabinsk Russian Federation, South-Ural state humanitarian-pedagogical university.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

ABOUT CREATING LANGUAGE MEDIA IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

Introduction. This work is devoted to the problem of language media space in primary school and the directions of its implementation in the lessons of the Russian language. This concept is considered on the basis of the requirements of the Federal state educational standard of primary General education, the Approximate basic educational program of primary General education, the analysis of continuity of primary and secondary level.

Materials and methods. The main methods of the research are the analysis of legal documents, the work of A. V. Fedorov, I. V. Chelysheva and others, the current state of the media in primary school, as well as the compliance of the planned results with the modern educational process in primary school.

Results. The article substantiates the qualities necessary for a modern primary school student in the framework of the subject "Russian language", the activities of teachers and students in the language media, identifies problems and issues that need to be addressed in primary education from the point of view of media. The conclusion is made about the necessity of work of younger students in the language media space, the formation of basic knowledge and skills in this area, the importance and holistic approach to solving this problem.

Discussion. As one of the possible ways of effective work with the language media

space, the device is allocated among the media means, the characteristic of its capabilities is described.

Conclusion. The conclusion is made about the importance of knowledge of the native Russian literary language, its application not only in direct communication with the participants of the educational process, but also the need to use this knowledge in the media, while respecting the language norms, rules and algorithms.

Keys words: primary school, Junior school students, Russian language, language media space, media area, devices.

Highlights:

- defined concepts such as « media area», «language media space» and «device»;
- describes the main problems of creating a language media space in primary school;
- the ways of creating a language media space for younger students in the lessons of the Russian language.

References

1. Butenko N.V. (2013) Obnovlenie soderzhaniya obrazovatel'nogo processa na osnove komp'yuternyh tekhnologij v processe izobrazitel'noj deyatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta. [Updating the content of the educational process on the basis of computer technology in the process of visual activities of preschool children]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 8, 100-110. (In Russian).

2. Bashirova M.A., Gasanova O.E. Deyatel'nost' uchitelya po formirovaniyu UUD pri vnedrenii FGOS NOO. [Activities of teachers in the formation of UUD in the implementation of education standards]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. Gorno-Altajsk.* 4 (65), 138-140. (In Russian).

3. Buzin V.N. (2012) Urovni upravleniya rossijskim mediaprostranstvom. [Levels of management of the Russian media space]. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana).* 1, 121-125. (In Russian).

4. Fedorov A.V. (2000) Massovoe mediaobrazovanie v SSSR i Rossii: osnovnye ehtapy. [Mass media education in the USSR and Russia: the main stages]. *Monografiya. Tagan-rog, Kuchma.* 150 p. (In Russian).

5. Chelysheva, I. V. (2012) Programma mediaobrazovatel'nogo kursa "Mediaobrazovanie mladshih shkol'nikov". [Program of media education course «media Education of Junior schoolchildren.,]. *Mediaobrazovanie.* 2, 89-95. (In Russian).

6. Tuibaeva L.I., Salnikov D.S. (2017) Sistema ocenki planiruemyh rezul'tatov osvoeniya osnovnoj obrazovatel'noj pro-grammy nachal'nogo obshchego obrazovaniya. [System of evaluation of planned results of development of basic educational programs of primary General education]. Nauchno-metodicheskij ehlektron-nyj zhurnal "Koncept". 38, 252-257. (In Russian).

7. Havronina S. A., Gulyaeva I. V. 2013Metodika prepodavaniya russkogo yazyka instrancam i psiholingvistika. [Methodology of teaching Russian as a second language and psycholinguistics]. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* 2, 11-16. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.68..5..010

УДК 378

ББК 74.480.267.0-64

А. Г. Мулюкова[1], И. В. Петрухина[2]

[1]ORCID № 0000-0002-3221-9619,
ассистент кафедры всеобщей истории, преподаватель УЦ «ЕГЭ»,
соискатель кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск. Российская Федерация.
E-mail: asel.kushtaeva@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-0347-4522,
доцент, к.п.н., начальник отдела довузовского образования и профориентационной подготовки, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: petruhinaiv@cspu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В РАЗВИТИИ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ СЛУШАТЕЛЕЙ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность развития аналитических умений слушателей подготовительного отделения вуза; представлен анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития аналитических умений разных категорий обучающихся. Цель статьи – обосновать и раскрыть возможности организации самостоятельной работы слушателей подготовительного отделения вуза на занятиях по обществознанию, учитывая уровень их подготовки.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме развития аналитических умений обучающихся; диагностические методики, включающие наблюдение, описание, анкетирование слушателей подготовительного отделения и учителей, анализ письменных и устных ответов слушателей подготовительного отделения, тестирование, анализ результатов ЕГЭ.

Результаты. Выявлено понятие «аналитические умения», обнаружены педагогические условия развития аналитических умений слушателей подготовительного отделения, обосновано значение и возможности организации самостоятельной работы слушателей подготовительного отделения.

Обсуждение. Выявлены педагогические условия развития аналитических умений слушателей подготовительного отделения вуза.

Заключение. Делается вывод о том, что развитие аналитических умений слушателей подготовительного отделения возможно через системную самостоятельную работу в процессе изучения обществознания.

Ключевые слова: аналитические умения, слушатели подготовительного отделения, подготовительное отделение вуза, самостоятельная работа, единый государственный экзамен, обществознание.

Основные положения:

- выявлены понятие «аналитические умения», виды аналитических умений;
- выделены группы слушателей подготовительного отделения по уровню подготовки, изучена их психолого-педагогическая характеристика, изучены уровни развития аналитических умений каждой группы;
- определены типы заданий для организации самостоятельной работы слушателей разных групп в процессе изучения обществознания.

1. Введение (Introduction)

Качество подготовки слушателей подготовительного отделения по программе «Подготовка к поступлению в вуз» в ЮУрГГПУ оценивается по результатам Единого государственного экзамена. Экзаменационная модель по обществознанию позволяет проверить широкий спектр знаний и умений слушателей, определенный образовательным стандартом 2004 г. Большую часть проверяемых умений составляют группы аналитических умений: при работе с различными по характеру, содержанию и форме источниками социальной информации (извлекать, систематизировать, анализировать, обобщать неупорядоченную социальную информацию; различать в ней факты и мнения, аргументы и выводы); по выявлению причинно-следственных связей; по оцениванию действий субъектов социальной жизни; по формулированию собственных суждений и их аргументации[1]. Соответственно, приоритетной задачей в процессе обучения обществознанию слушателей подготовительного отделения является организация самостоятельной работы по развитию аналитических умений, которые мы трактуем как мыслительные операции, позволяющие отражать сущ-

[1] Кодификатор элементов содержания и требований к уровню подготовки выпускников образовательных организаций для проведения ЕГЭ по обществознанию / Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки ФГБНУ «ФИПИ». [М.], 2018. - С. 6-7. URL: http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory (дата обращения: 25.09.2018).

ность изучаемых явлений, процессов, событий.

Накопленный психолого-педагогический опыт позволяет констатировать, что умение – это действие и формируется оно в процессе некой деятельности. «Умения рассматриваются как неприменный элемент учебной деятельности, ее результат и то же время средство достижения образовательных целей» [1, с. 6]. Это положение отражает системно-деятельностный подход в образовании. Наиболее подходящим определением понятия «умение» в рамках данной статьи считаем понятие советского педагога Ю. К. Бабанского, по которому умение – это способность к осознанному осуществлению учебных действий [2, с. 6-7], т.к. в нем делается акцент на осознанности выполняемых действий.

На данный момент существуют различные классификации умений, характеризующих мыслительную деятельность человека (общеучебные, учебно-логические [3, с. 36], интеллектуальные, аналитические) [4]. В условиях реализации нового образовательного стандарта Т. Г. Жарковская, О. А. Французова [5], Т. Е. Лискова, А. П. Суходимцева [6] соотносят аналитические умения с метапредметными результатами обучения основного общего образования. В соответствии с исследованиями Г. А. Сикорской[1], Т. П. Соломоновой[2], Т. И. Бахаревой[3], Г. Н. Шорниковой[4] и др. к аналитическим умениям относятся анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, соотнесение. Перечисленные умения являются мыслительными операциями. Проблема развития мышления обучающихся является традиционной для системы российского образования. На данный момент исследованы: сущность понятия «аналитические

[1] Формирование интеллектуальных умений старшеклассников в довузовском образовании: на основе университетской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2004. 22 с.

[2] Формирование аналитических умений старшеклассников в гуманитарном образовании : автореф. дис... канд. пед. наук. Оренбург, 2010. 22 с.

[3] Формирование интеллектуальных умений старших школьников в процессе внеурочной учебной деятельности : автореф. дис... канд. пед. наук. Челябинск, 2004. 22 с.

[4] Развитие интеллектуальных умений учащихся в образовательном процессе : автореф. дис... канд. пед. наук. Томск, 2001. 23 с.

умения», условия, уровни развития, разработаны методические модели, технологии формирования и развития аналитических умений через содержание различных учебных курсов: истории Д. В. Кузиным[1]; литературы - З. В. Сизенцовой[2]; химии - О. В. Рогожиным[3]; биологии - И. С. Дашкевич[4], математики – Г. А. Сикорской. Проблема развития аналитических умений слушателей подготовительного отделения медицинского вуза отражена в диссертационном исследовании Сахатдурды Какаева[5].

Развивающий потенциал курса обществознания раскрыт в трудах Г. В. Артемьевой [7], С. А. Ежовой [8], Т. Ф. Аносовой, Л. Н. Боголюбова, А. Ю. Лазебниковой; в диссертациях - Н. Ю. Басик[6], В. А. Кузьмина[7] и др.

Отдельно исследователями выделяются виды мышления – историческое [9], социальное[8], обществоведческое[9].

С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинской [10], Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской [11], Е. С. Полат [12] систематизированы новые методы, приемы, технологии. На наш взгляд, эффективными в преподавании обществознания являются

[1] Формирование аналитических умений учащихся на уроках истории (на материале курсов истории 10 класса) : автореф. дис... канд. пед. наук. СПБ., 1998. 16 с.

[2] Формирование интеллектуальных умений старшеклассников: на примере преподавания литературы : автореф. дис... канд. пед. наук. Оренбург, 1999. 19 с.

[3] Рогожин, О.В. Формирование интеллектуальных умений как средства развития учащихся на уроках химии. [Текст]: автореф. дис... канд. пед. наук / О.В. Рогожин. М., 2006. 17 с.

[4] Формирование интеллектуальных умений в процессе преподавания биологии (7-8 классы) : автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1995. 16 с.

[5] Формирование интеллектуальных умений слушателей подготовительного отделения медицинского института при изучении естественно-научных дисциплин : автореф. дис... канд. пед. наук. М., 1993. 18 с.

[6] Работа с документами как условие повышения эффективности изучения курса обществознания : автореф. дис... канд. пед. наук. М.,2000. 16 с.

[7] Оценочная деятельность старшеклассников при изучении политологических проблем обществознания : автореф. дис... канд. пед. наук. СПб, 1996.

[8] Прямикова Е.В. Развитие социального мышления старшеклассника в процессе изучения общественных наук : автореф. дис... канд. пед. наук. Екатеринбург., 2004. 22 с.

[9] Шапалов В.Н. Формирование обществоведческого мышления учащихся старших классов : автореф. дис... канд. пед. наук. Тюмень, 2003.

интерактивные методы: дискуссия, диспут, «круглый стол», мозговой штурм, кейс-метод, метод проектов и др. [13, с. 320-405]. Обществознание играет ключевую роль в вопросе развития аналитических умений. В нормативных документах (образовательном стандарте, концепции обществоведческого образования) определены подходы, принципы, методы обучения обществознанию с учетом специфики содержания данного учебного курса.

Однако, несмотря на накопленный методический опыт преподавания обществознания, при поступлении на подготовительное отделение университета слушатели демонстрируют низкие результаты ЕГЭ по обществознанию. Т.Е. Лисковой в ежегодных методических рекомендациях, подготовленных по результатам экзамена, выделяются четыре группы участников экзамена в зависимости от уровня подготовки: участники, не получившие минимального балла; участники с удовлетворительной подготовкой; участники с хорошей подготовкой; участники с высоким уровнем подготовки.

По этой классификации основная масса слушателей подготовительного отделения ЮУрГГПУ относятся к 1 и 2 группе: не получившие минимального балла выпускники - около 20% и преодолевшие границу минимального балла, но ниже 60 баллов - около 47%. Слушателей, набравших более 60 баллов, но не больше 80 баллов, около 8 % - это третья группа; около 25 % - это слушатели, не сдававшие ЕГЭ по обществознанию. Сравнительная характеристика различных групп слушателей подготовительного отделения отражена в Таблице 1.

***Табл.1.* Сравнительная характеристика участников ЕГЭ по обществознанию**
***Tab. 1.* Comparative characteristics of Russian state exam' participants**

Группа	Характеристика Т. Е. Лисковой по уровню подготовки	Психолого-педагогическая характеристик Ю. А. Черниковой	Характеристика уровня владения аналитическими умениями
1	2	3	4

Продолжение Табл. 1.

1	2	3	4
1. менее 46 баллов	Выбирают обществознание как «не самый сложный», слабо подготовленные, надеющиеся на здравый смысл, имеющие представления на бытовом уровне, отрывочные экономические, правовые знания.	Не осознают необходимости работы над собой для достижения высоких результатов в своем развитии, но не уделяет должное внимание этому вопросу; не определились до конца с выбором профессии; не всегда адекватно оценивают свой личностный рост, не имеют достаточного уровня конкурентоспособности среди своих сверстников; не проявляют ответственности в учебе и за принятие своих решений; чаще всего устойчивы к стрессам, но не проявляют волевых качеств в достижении поставленных целей [14, с. 142].	У них достаточно низкий уровень развития аналитических умений: выявляют информацию, представленную только в явном виде; не выявляют сходства и различия социальных объектов; не формулируют критерии различий и сходств; не устанавливают соответствия между признаками социальных явлений и обществоведческими терминами; не обнаруживают причинно-следственных связей социальных процессов; не владеют умением систематизировать и обобщать информацию; не умеют формулировать и аргументировать свою точку зрения.
	Работают преимущественно на репродук-	Осознают необходимость работы над собой для достижения высоких	Такие выпускники выявляют информацию, представленную в явном виде;

1	2	3	4
2. 46-60 баллов	тивном уровне.	результатов своего развития, но иногда не уделяют должное внимание этому вопросу; чаще всего знают, куда они будут поступать, но не всегда уверены в правильности своего профессионального выбора. Имеют достаточный уровень конкурентоспособности среди своих сверстников; проявляют ответственность в учебе, но не всегда несут ответственность за принятие своих решений; устойчивы к стрессам, но не проявляют волевых качеств в достижении поставленных целей» [14, с. 143].	владеют умением сравнения по заявленному алгоритму; не выявляют и не осознают критерии сравнения; испытывают затруднения на установление соответствий между признаками социальных явлений и обществоведческими терминами; чаще не обнаруживают причинно-следственных связей социальных процессов; не владеют умением систематизировать и обобщать информацию; формулируют точку зрения, но не могут подобрать качественных примеров.
3. 60-80 баллов	«Серьёзно относятся к изучению обществоведческого материала. Основные	Осознают необходимость работы над собой, определились с профессиональным выбором, имеют высокий уровень познаватель-	Испытывают затруднения в выявлении критериев сравнения; устанавливают соответствия между существенными черта-

Продолжение Табл. 1.

1	2	3	4
3. 60-80 баллов	проблемы этой группы связаны с пробелами в знаниях по отдельным темам».	ной компетентности, проявляет высокую ответственность; имеют достаточный уровень конкурентоспособности среди сверстников; проявляет высокую ответственность в учебе и принятии решений; адекватно оценивает себя и свои возможности, свой личностный рост; устойчив к стрессам; проявляет волевые качества в достижении поставленных целей» [14, с. 144].	ми и признаками социальных явлений и обществоведческими терминами; зачастую у них возникают сложности при выявлении причинно-следственных связей, при оценивании социальных объектов, при подборе аргументов.

Учитывая разный уровень подготовки слушателей, наиболее приемлемым способом развития аналитических умений считаем организацию самостоятельной работы слушателей с учетом уровня подготовки.

2. Материалы и методы (Material and methods)

Самостоятельная работа слушателей организуется с помощью заданий различного уровня сложности, т.к. «… задания являются инструментарием для развития умений, от качества и своеобразного применения которого зависят результаты учебной работы» [1, с.21]. Практикой преподавания обществознания накоплен огромный опыт, а именно разнообразные задания, целью которых является активизация познавательной самостоятельности. Все задания методисты-обществоведы Л.Н. Боголюбов, А.Ю. Лазебникова, Н.И. Городецкая, Т.Е. Лискова и др. делят на группы: для работы с различными педагогически неадаптированными источниками социальной информации; на критическое воспри-

ятие и осмысление разнородной социальной информации, отражающей различные подходы, интерпретации социальных явлений, формулирование на этой основе собственных заключений и оценочных суждений; на решение проблемных, логических, творческих задач; на участие в дискуссиях, диспутах, дебатах по актуальных проблемам, отстаивание и аргументация своей позиции, оппонирование иному мнению; осуществление учебно-исследовательских работ по социальным проблемам, разработка индивидуальных и групповых ученических проектов; подготовка рефератов, освоение приемов оформления результатов исследования социальных проблем; создание эссе; осмысление опыта взаимодействия с другими людьми, социальными институтами, участия в гражданских инициативах и различных формах местного самоуправления[1]. Перечисленные задания различаются по уровню сложности и, соответственно, позволяют организовать самостоятельную работу слушателей с учетом их подготовки.

Например, первой группе слушателей предлагаются задания изначально преимущественно репродуктивного характера: тестовые задания, решение задач, конспектирование информации учебника, составление схем, таблиц на основе прочитанного материала, осуществлять поиск информации в неадаптированных текстовых источниках информации, анализ информации, представленной в разных знаковых системах с целью формирования представлений об общественных явлениях, фактах, процессах.

Слушателям второй группы предлагались творческие задания: решение проблемных, логических, творческих задач; задания на применение текстовой, знаковой информации; задания на критическое восприятие и осмысление разнородной социальной информации; подготовка рефератов; участие в дискуссиях; написание мини-сочинений. Слушатели третьей группы преимущественно выполняли задания для участия в дебатах, дискуссиях; осуществления учебно-ис-

[1] Обществознание. Практикум. 11 класс: пособие для общеобразовательных учреждений: профил. уровень : учебное пособие / Л.Н. Боголюбов [и др]. М. : Просвещение, 2008. С. 4.

следовательских работ, проектов.

Представленные задания позволяют организовать самостоятельную работу каждого слушателя, осуществлять контроль и оказывать необходимую помощь. Задания, предлагаемые с учетом уровня знаний, умений, предполагают последовательное усложнение познавательных задач. Нами применялись все виды заданий на разных стадиях учебного занятия мотивационного, аналитического, рефлексивного этапах и в разных формах занятий – лекциях, семинарах, практикумах, лабораторных и итоговых занятиях [15].

3. Результаты (Results)

Табл. 2. **Сравнение среднего балла ЕГЭ по обществознанию слушателей за последние годы**

Tab. 2. **Comparison of the average score of students of the preparatory Department in recent academic years.**

2015 -2016 учебный год		2016 -2017 учебный год		2017 -2018 учебный год	
ЕГЭ 2015 г. При поступлении	ЕГЭ 2016 г.	ЕГЭ 2016 г. При поступлении	ЕГЭ 2017 г.	ЕГЭ 2017 г. При поступлении	ЕГЭ 2018 г.
20 баллов	52 балла	42 балла	63 балла	35 баллов	51 балл

4. Обсуждение (Discussion)

В процессе развития познавательной активности и самостоятельности слушателей подготовительного отделения при изучении обществознания были выявлены следующие педагогические условия: ориентация слушателей на решение творческих задач, требующих учета принципов индивидуализации, активности, сотрудничества; развитие устойчивой мотивации к активной исследовательской, проектировочной деятельности за счет потенциала интерактивных методов и приемов с учетом принципов сознательности, субъектности; использование индивидуаль-

ных и групповых форм рефлексивной деятельности с учетом принципов рефлексивности, гуманизации.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, развитие аналитических умений слушателей подготовительного отделения вуза при изучении обществознания будет эффективнее, если организуется самостоятельная работа слушателей через систему творческих заданий с учетом уровня подготовки.

Библиографический список

1. Алексашкина Л. Н. О системном подходе к развитию умений школьников при изучении истории в основной и старшей школе // Преподавание истории и обществознания в школе. 2011. – № 5. – С. 16–24.

2. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности : монография. М. : Знание, 1981. – 96 с.

3. Воровщиков С. Г., Орлова, Е. В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения : монография. М.: МПГУ, 2012. – 210 с.

4. Кадола Е. В. Анализ подходов к изучению проблемы общеучебных умений и навыков // Вестник Омского университета. 2009. - № 1. – С. 187-189.

5. Жарковская Т. Г., Французова О. А. Формирование метапредметных умений на примере дисциплин социально-гуманитарного цикла // Педагогика. 2017. – № 8. – С. 49–54.

6. Суходимцева А. П. Обновление методов обучения в аспекте методологии учебной деятельности // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. – № 6. – С. 39–43.

7. Артемьева Г. В. Проблемное обучение в курсе обществоведения (из опыта работы) : монография. М. : Просвещение, 1973. – 128 с.

8. Ежова С. А. Формирование умений учащихся анализировать материалы социально-экономической статистики в курсах истории и обществоведения // Межпредметные связи в школьном курсе обществоведения : сб. научных трудов. Л., 1978. - С.102-116.

9. Шукшина Л. В., Мизонова О. В., Катаинен В. К. Мониторинг степени сформированности исторического мышления в системе вузовского образования // Интеграция образования. 2017 - № 1.Т. 21. - С. 86-93.

10. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке : монография. М. : Просвещение, 2011. – 223 с.

11. Иванова Е. О., Осмоловская И. М. Теория обучения в информационном обществе : монография. М. : Просвещение, 2011. – 190 с.

12. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю., Моисеева М. В., Петров А. Е. Новые педаго-

гические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед.кадров. М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

13. Соболева О. Б., Кузин Д. В. Методика обучения обществознанию : учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Издательство: Юрайт, 2016 г. - 474 с.

14. Черникова Ю.А. Модель повышения качества подготовки старшеклассников к ЕГЭ на основе взаимодействия вуза со школами // Вестник ЮУрГУ. 2011. – № 24. – С. 137–144.

15. Боголюбов Л. Н. Многообразие форм и методов учебной работы // Преподавание истории и обществознания в школе. 2013. - № 7. - С. 18-26.

A. G. Mulyukova[1], I. V. Petruhina[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-3221-9619,
Assistant, Department of General History, the applicant for a degree, Department of General Pedagogy and Psychology, South Ural State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: asel.kushtaeva@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-0347-4522,
Associate Professor. Head of the Department of pre-University education and career guidance, South Ural State Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: petruhinaiv@cspu.ru

THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN THE DEVELOPMENT OF ANALYTICAL SKILLS OF STUDENTS OF THE PREPARATORY DEPARTMENT

Abstract

Introduction. The article justifies the relevance of the development of analytical skills of students of the Preparatory Department of the University; the analysis of psychological and pedagogical research on the development of analytical skills of different categories of students. The article aims is to substantiate and reveal the possibilities of organization of independent work of students of the preparatory Department of the University in the Social Science.

Materials and methods. The main research methods involve analysis of scientific literature on the problem of development of analytical skills of students ; diagnostic techniques, including observation, description, questioning of students of the preparatory Department and teachers as well as analysis of written and oral responses of students of the Preparatory Department, analysis of the exam results.

Results. The study introduced a concept of "analytical skills", identified pedagogical conditions for the development of analytical skills of Preparatory Department students, substantiated the value and possibilities of organization of independent work of students of the

Preparatory Department.

Discussion. The study shoes that the project is efficient when there are some pedagogical conditions of analytical skills development of the Preparatory Department students.

Conclusion. The author concluded that the skills development of the Preparatory Department students. is possible by means of systematic independent work in the process of the studying Social Science.

Keywords: analytical skills, students of the Preparatory Department, Preparatory Department of the University, independent work, unified state exam, social science.

Highlights:

- the concept of "analytical skills", types of analytical skills;

- the author identified the level of training of the students of the preparatory Department, stydied their psychological and pedagogical characteristics and the levels of development of analytical skills of each group;

- the research determine the types of tasks for the organization of independent work of students in different groups.

References

1. Aleksashkina L. N. (2011) O sistemnom podhode k razvitiyu umenij shkol'nikov pri izuchenii istorii v osnovnoj i starshej shkole. [On a systematic approach to the development of students ' skills in the teaching of history in primary and high school]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole.* 5, 16-24. (In Russian).

2. Babanskij YU. K. (1981) Racional'naya organizaciya uchebnoj deyatel'nosti [Rational organization of teaching activities]. *M. : Znanie.* 96 p. (In Russian).

3. Vorovshchikov S. G., Orlova E. V. (2012) Razvitie universal'nyh uchebnyh dejstvij: vnutrishkol'naya sistema uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo soprovozhdeniya. [Development of universal educational actions: intra-school system of educational, methodical and administrative support]. *Monografiya. M. : MPGU.* 210 p. (In Russian).

4. Kadola E. V. (2009) Analiz podhodov k izucheniyu problemy obshcheuchebnyh umenij i navykov. [The analysis of approaches to the study of the problem of General educational skills]. *Vestnik Omskogo universiteta.* 1, 187-189. (In Russian).

5. Zharkovskaya T. G., Francuzova O. A. (2017) Formirovanie metapredmetnyh umenij na primere disciplin social'no-gumanitarnogo cikla. [The formation of metasubject skills on the example of the social and humanitarian disciplines]. *Pedagogika.* 8, 49-54. (In Russian).

6. Suhodimceva A. P. (2017) Obnovlenie metodov obucheniya v aspekte metodologii uchebnoj deyatel'nosti.[The update of teaching methods in the aspect of methodology of educational activity]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole.* 6, 39-43. (In Russian).

7. Artem'eva G. V. (1973) Problemnoe obuchenie v kurse obshchestvovedeniya (iz opyta raboty).[Thr problem training in the course of social science (from experience)]. *M.: Prosveshchenie.* (In Russian).

8. Ezhova S. A. (1978) Formirovanie umenij uchashchihsya analizirovat' materialy social'no-ehkonomicheskoj statistiki v kursah istorii I obshchestvovedeniya. [Mezhpredmetnye

svyazi v shkol'nom kurse obshchestvovedeniya]. [Formation of students ' skills to analyze the materi als of socio-economic statistics in the courses of history and social science. Intersubject communications in a school course of social science.]. *Sb. nauchnyh trudov. L.* 102-116. (In Russian).

9. Shukshina L.V., Mizonova O.V., Katainen V.K. (2017) Monitoring stepeni sformirovannosti istoricheskogo myshleniya v sisteme vuzovskogo obrazovaniya.[Monitoring of the degree of formation of historical thinking in the system of higher education]. *Integraciya obrazovaniya.* 21, 1, 86-93. (In Russian).

10. Zair-Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. (2011) Razvitie kriticheskogo myshleniya na uroke.[The Development of critical thinking in the classroom]. *Monografiya. M. : Prosveshchenie*. 223 p. (In Russian).

11. Ivanova E. O., Osmolovskaya I. M. (2011) Teoriya obucheniya v informacionnom obshchestve. [The theory of learning in the information society]. *Monografiy. M. : Prosveshchenie.* 190 p. (In Russian).

12. Polat E. S., Buharkina M. YU., Moiseeva M. V., Petrov A. E. (2002) Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya [New pedagogical and information technologies in the education system] *Uchebnoe posobie dlya studentov ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped.kadrov. M. : Izdatel'skij centr «Akademiya»*. 272 p. (In Russian).

13. Metodika obucheniya obshchestvoznaniyu: uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata. [Methods of the social science teaching: textbook and practical training for academic undergraduate] *pod red. Sobolevoj O. B., Kuzina D. V.. M.: Izdatel'stvo: YUrajt.* 2016, 474 p. (In Russian).

14. Chernikova YU. A. (2011) Model' povysheniya kachestva podgotovki starsheklassnikov k EGEH na osnove vzaimodejstviya vuza so shkolami [The model of the quality preparation improvement of students for the exam based on the University cooperation with schools]. *YUUrGU*. 24, 137–144. (In Russian).

15. Bogolyubov L. N. (2013) Mnogoobrazie form i metodov uchebnoj raboty. [The variety of the forms and methods of educational work]. *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole.* 7-8. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.17..5..011

УДК 37.062.2

ББК 74.489

Е. Ю. Никитина[1], Е. Е. Федорова[2]

[1]ORCID № 0000-0001-9550-4700,
профессор, доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

[2]ORCID № 0000-0002-7957-7202,
доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального образования и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г.Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: fedorovaee@cspu.ru

ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Введение. В статье обоснована значимость профессионального развития личности, в особенности на стадии профессиональной подготовки; представлен обзор основных идей исследователей по проблеме профессинально-личностного развития, и выделен комплекс компонентов структуры личности профессионала; обосновано применение различных форм и методов учебно-профессиональной деятельности в процессе развития профессионально важных качеств будущих педагогов. Цель статьи - выявить прикладные аспекты профессионально-личностного развития будущих педагогов.

Материалы и методы. Основные методы исследования: теоретико-методологический анализ; наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, рейтинг.

Результаты. Рассмотрены некоторые методологические подходы к исследованию проблемы профессионального развития личности; выделен комплекс компонентов психологической структуры личности будущего специалиста, рассмотрены педагогические условия формирования профессионально-значимых качеств будущих педагогов.

Обсуждение. В процессе развития профессионально важных качеств будущих специалистов применяются разнообразные формы групповой и индивидуальной деятельности, активные методы обучения. Наиболее эффективным методом является социально-психологический тренинг (СПТ), цель которого - развитие профессиональной компетентности будущих педагогов. Заключительным этапом тренингового процесса является аналитический этап, на котором его участники соотносят уровень собственных возможностей с достигнутыми результатами, осуществляют проектирование индиви-

дуальных программ профессионального саморазвития.

Заключение. В статье раскрыты прикладные аспекты личностно-профессионального развития будущих педагогов.

Ключевые слова: профессионально-личностное развитие, компоненты психологической структуры профессионала, профессионально важные качества, активные методы обучения, самостоятельная работа студентов, социально-психологический тренинг, проектирование индивидуальных программ саморазвития.

Основные положения:

- профессиональное развитие будущего учителя - это процесс системного образования субъекта профессиональной деятельности;

- компонентами психологической структуры личности эффективного профессионала являются: а) мотивационный; б) познавательный (когнитивный); в) эмоциональный; г) волевой; д) операционально-деятельностный;

- в процессе развития профессионально важных качеств будущих педагогов особое значение имеют активные методы;

- наиболее результативным методом формирования профессиональной компетентности усвоения опыта и развития личностных качеств является социально-психологический тренинг.

1. Введение (Introduction)

Актуальность проблемы профессионального и личностного развития обусловлена значимостью профессиональной деятельности в жизни человека. Личностно-профессиональное развитие определяет сущность субъекта деятельности, адекватность и успешность функционирования личности профессионала в соответствующей профессиональной сфере и в обществе.

В настоящее время растет потребность в гибких технологиях включения специалиста в профессиональную деятельность, меняются требования к самой личности профессионала. В России и за рубежом уже имеется большой опыт решения этой сложной задачи (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, Н. В. Кузьмина и др.).

Так, Е.А. Климов в концепции профессионального развития человека выделяет пять основных компонентов психического содержания этого развития: «приобретение человеком всё более точной и широкой ориентированности в окружающей среде; формирование направленности, в частности, трудовой, профессиональной; усвоение и совершенствование общественно выработанных способов действия и использования орудий, средств деятельности; формирова-

ние системы устойчивых личных качеств, создающих возможность успешного выполнения деятельности; развитие знания о себе».[1]

Цель работы: выявить прикладные аспекты личностно-профессионального развития будущих педагогов.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Методологической основой исследования являются положения:

- системного (Б. С. Гершунский, Т. А. Ильина, Н. В. Кузьмина, Н. Д.Никандров, Э. Г. Юдин и др.);

- личностно-ориентированного (Д. А. Белухин, Л. И. Божович, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, В. Я. Ляудис, В. А. Петровский, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, А. И. Щербаков, И. С. Якиманская и др.);

- личностно-деятельностного (А. Г.Асмолов, Л. С.Выготский, С. Л.Рубинштейн, Н. Ф.Талызина и др.);

- рефлексивного (Ю. Н. Кулюткин, В. А. Петровский, Н. Ю. Посталюк и др.) подходов.

Основные методы исследования: историко-педагогический анализ, теоретико-методологический анализ, исследование и обобщение эффективного педагогического опыта, наблюдение, анкетирование, тестирование, самооценка, рейтинг.

3. Результаты (Results)

Профессиональное развитие личности - это процесс целостного развития специалиста как субъекта деятельности, обусловленный социальной ситуацией, ведущей деятельностью и его творческими возможностями [1].

Процесс профессиональной подготовки включает в себя учебно-познавательную и учебно-профессиональную деятельность. Специфическими особенностями этой стадии являются: профессиональная направленность, педагогические умения и способности, психологическая готовность к педагогической деятельности, социальная зрелость [2].

Ю. М. Тихомирова, обобщая существующие подходы к выделению комплекса профессионально важных качеств специалиста, ком- понентов структуры личности профессионала, останавливается на следующих слагаемых:

а) мотивационный компо-

[1] Климов Е. А. Введение в психологию труда: учебное пособие для студентов вузов. М. : Изд-во МГУ, 1988. С. 101-102.

нент включает мотивы деятельности;

б) познавательный (когнитивный) компонент включает знание способов их решения и средств достижения цели;

в) эмоциональный компонент подразумевает отношение к деятельности с точки зрения эмоций;

г) волевой компонент включает способность управлять собой и мобилизацию сил для реализации поставленных задач;

д) операциональный (операционально-деятельностный) включает личностные качества, умения и навыки, необходимые для эффективного выполнения деятельности.

Все компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности имеют взаимозависимый, взаимосвязанный и взаимопроникающий характер, благодаря чему и обеспечивается целостное согласование характеристик человека как личности и субъекта деятельности. [3, с 9].

В качестве признаков готовности к профессиональной деятельности Н. В. Бордовская рассматривает «степень сформированности у человека основных психических регуляторов деятельности: «образ объекта» (субъективный образ профессии); «образ субъекта» (образ Я-самосознание); «образ субъектно-субъектных и субъектно-объектных отношений» (профессиональное самосознание)». [4,с 33].

Профессионально важные качества - это системные характеристики личности, в процессе развития которых важны совокупность и последовательность включения в образовательную практику разнообразных видов квазипрофессиональной деятельности.

На стадии профессиональной подготовки профессионально-личностное развитие будущего специалиста обусловлено внешними и внутренними факторами: с одной стороны, изменяются требования к профессии, основные мотивы ее выбора, операционно-техническая сфера и др., с другой стороны, меняются представления человека о профессии, критерии ее оценки и способы самореализации в ней.

4. Обсуждение (Discussion)

Процесс профессионально-личностного развития носит субъектный характер. В целях активизации самостоятельной работы студентов необходимо создать соответствующие педагогические условия, помочь студенту осознать потребности в самосозидании,

инициировать самодвижение, устремленность к самосовершенствованию. Очевидно, что решить эту задачу только средствами аудиторной работы не представляется возможным. Развитие профессионально важных качеств личности в полной мере возможно в процессе самостоятельной познавательной деятельности, в условиях, имитирующих профессиональные. Поэтому оптимальное функционирование данного процесса, по нашему мнению, может быть реализовано в системе самостоятельной работы студентов, в рамках которой соответствующими средствами поддержки должна быть организована специальная квазипрофессиональная среда [5].

Развитие профессионально важных качеств студента осуществляется в процессе самостоятельной работы при изучении психолого-педагогических дисциплин, в педагогическом взаимодействии с преподавателями и сверстниками, а также в процессе различных видов практики [6]. Профессионально-личностное развитие будущих педагогов будет эффективным только при наличии целостной системы организации самостоятельной работы студентов на всех этапах обучения.

В процессе развития профессионально важных качеств будущих педагогов наиболее продуктивными являются активные методы обучения, применяемые в различных формах учебно-профессиональной деятельности. К таким методам относится и социально-психологический тренинг (СПТ), направленный на развитие коммуникативной компетенции.

Эффективность программы СПТ отражают три уровня обученности:

- способность имитировать новые способы профессионального поведения;
- способность применять разнообразные формы поведения в различных профессиональных ситуациях;
- способность замечать ошибки в своем поведении и находить наиболее эффективные поведенческие модели.

Одним из базовых способов приобретения и закрепления новых социально-психологических умений и профессионально-адекватных форм поведения в СПТ являются ролевые игры. В тренинговых упражнениях новые техники взаимодействия автоматизируются и становятся естественной формой поведения.

В содержании тренинга целесообразно использовать актуальный жизненный опыт студентов и формировать новый с помощью дискуссий, ролевых и деловых игр и т.п.

На заключительном аналитическом этапе развития профессиональной рефлексии будущие педагоги соотносят уровень собственных возможностей с достигнутыми результатами, анализируют и исследуют собственную деятельность, осуществляют проектирование индивидуальных программ саморазвития профессионально важных качеств.

Для выполнения педагогического проектирования предлагается алгоритм (Таблица 1).

***Табл. 1.* Алгоритм педагогического проектирования индивидуальных программ саморазвития профессионально важных качеств**

***Table. 1.* Algorithm of pedagogical designing of individual self-development programs of professionally important qualities**

Этапы	Содержание	Рекомендации
1	2	3
Подготовительная работа	*1. Анализ объекта проектирования*	Объектом педагогического проектирования являются профессионально важные качества педагога, их структура, состояние. В ходе анализа - выяснить свои сильные и слабые стороны, а также выявить противоречия между требованиями к объекту и его состоянием.
	2. Выбор форм проектирования	Программа саморазвития профессионально важных качеств должна основываться на квалификационной характеристике педагога, профессиограмме учителя и др.
	3. Теоретическое обеспечение проектирования	Использование информации об опыте проектирования в иных условиях, данные других педагогических исследований и др.
	4. Методическое	Создание дидактических и методичес-

1	2	3
	обеспечение проектирования	ких материалов, способствующих эффективной реализации проекта
	5. *Пространственно-временное обеспечение проектирования*	Пространственное обеспечение – это место для реализации проекта (вуз, производство, семья). Временное обеспечение – это продолжительность, темп, ритм, последовательность его реализации.
Разработка проекта	6. *Выбор системообразующего фактора*	Системообразующий фактор объединяет все остальные компоненты в единое целое (т.е. это целевой компонент), а именно - подготовка компетентного, гибкого, конкурентоспособного выпускника.
	7. Установление связей и зависимостей компонентов	Все компоненты (профессионально важные качества) взаимосвязаны и взаимообусловлены. Установление взаимосвязей и взаимозависимостей - одна из основных задач проектирования.
Проверка качества проекта	*8. Мысленное экспериментирование по применению проекта*	Это представление в уме реализации созданного проекта, проверка особенностей его практического действия, влияния на участников, последствия и др.
	9. Экспертная оценка проекта	Проверка проекта экспертами, а также специалистами, заинтересованными в его реализации (студентами, преподавателями, заказчиками).

Продолжение Табл. 1.

1	2	3
Проверка качества проекта	*10. Корректировка проекта*	Внесение изменений, устранение ошибок, совершенствование компонентов, связей и т.д.
	11. Принятие решения об использовании проекта	

5. Заключение (Conclusion)

В работе раскрыты механизмы профессионального развития и предложены научно-методические рекомендации по личностно-профессиональному развитию профессиональных качеств будущих педагогов.

Библиографический список

1. Никитина Е. Ю., Егорова К. В. Теоретико-методологический регулятив формирования коммуникативной компетенции будущих учителей // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - Челябинск. - 2014. - №. 9. 2. - С.93 - 106.

2. Никитина Е. Ю., Дудина Л. И. Развитие системы эффективного воспроизводства высокопрофессионального кадрового потенциала научно-образовательной сферы в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. - Челябинск. - 2013. - №.6. - С.132-141.

3. Тихомирова Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). М. : Буки-Веди, 2014. - С. 6-9.

4. Бордовская Н. В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2012. - №145. – С.28 - 43.

5. Клещёва Н. А. Петрук Г. В. Системная организация процесса формирования профессионально-важных качеств будущих специалистов //Фундаментальные исследования. 2013. – №10. (Ч. 2). – С.407 – 412.

6. Федорова Е. Е. Адаптация студентов вузов к учебно-профессиональной деятельности: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.08 [Место защиты: Магнитог. гос. ун-т]. Магнитогорск, 2007.- 187 с.: ил. РГБ ОД, 61 07-13/2946

E. YU. Nikitina[1], E. E. Fedorova[2]

[1]ORCID No. 0000-0001-9550-4700,
Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-7957-7202,
associate professor, candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of training of teachers of professional education and subject methods,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: fedorovaee@cspu.ru

APPLIED ASPECTS OF PROFESSIONAL-PERSONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

Abstract

Introduction. The article substantiates the importance of professional development of the individual, and especially at the stage of professional training; presents an overview of the main ideas of researchers on the problem of professional and personal development and highlighted the complex components of the structure of the personality of a professional; The use of various forms of group and individual activities in the process of formation and development of professionally important qualities of future teachers has been substantiated. The purpose of the article is to highlight the applied aspects of the professional and personal development of future teachers.

Materials and methods. The main research methods: theoretical and methodological analysis, a systematic approach formed the basis for a holistic consideration of the problem; observation, questioning, testing, self-assessment, rating.

Results. Some methodological approaches to the study of the problem of personal professional development are considered; the complex of components of the psychological structure of the personality of the future specialist is highlighted, the pedagogical conditions for the formation of professionally significant qualities of future teachers are considered.

Discussion. In the process of formation and development of professionally important qualities of future teachers, various forms and individual activities are used, but active learning methods play a special role, where the activity of the learner is of particular importance. The most effective method is the socio-psychological training (SPT), the purpose of which is the development of various professional skills and personal qualities. The final stage of the training process is the analytical stage, at which its participants correlate the level of their own capabilities with the achieved results, design individual programs for professional self-development.

Conclusion. The article describes the applied aspects of the personal and professional development of future teachers.

Keywords: professional and personal development, components of the psychological structure of a professional, professionally important qualities, active teaching methods, independent work of students, socio-psychological training, design of individual self-development programs.

Highlights:

- professional development of the individual: it is a process of holistic development of the personality as a subject of professional activity, including at the stage of professional training;

- components of the psychological structure of the personality of an effective professional are: a) motivational; b) cognitive (cognitive); c) emotional; d) volitional; e) operational and activity; all components are interconnected and interdependent;

- in the process of formation and development of professionally important qualities of future teachers, various forms of individual and group activities are used, but active methods are of particular importance;

- the most effective method of mastering professional skills, personal qualities and experience is a socio-psychological training.

References

1. Nikitina E.YU., Egorova K.V. (2014) Teoretiko-metodologicheskij regulyativ formirovaniya kommunikativnoj kompetencii budushchih uchitelej. [Theoretical and methodological regulation of the formation of the communicative competence of future teachers]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 9. 2, 93 - 106. (In Russian).

2. Nikitina E.YU. Dudina L. I. (2013) Razvitie sistemy ehffektivnogo vosproizvodstva vysokoprofessional'nogo kadrovogo potenciala nauchno-obrazovatel'noj sfery v pedagogicheskom vuze. [Development of the system of effective reproduction of highly professional personnel potential of the scientific and educational sphere in a pedagogical university]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 6, 132-141. (In Russian).

3. Tikhomirova YU.M. (2014) Teoreticheskij analiz strukturnyh komponentov psihologicheskoj gotovnosti k professional'noj deyatel'nosti. [Theoretical analysis of the structural components of the psychological readiness for professional activity]. *Materialy II Mezhdunar. nauch. konf. "Psihologicheskie nauki: teoriya i praktika" (g. Moskva, mart 2014 g.). M., Buki-Vedi. 6-9.* (In Russian).

4. Bordovskaya N.V. (2012) Professional'no-lichnostnoe razvitie budushchego specialista kak psihologo-pedagogicheskaya problema. [Professional and personal development of the future specialist as a psychological and pedagogical problem]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena.* 145, 28 43. (In Russian).

5. Kleshcheva N.A., Petruk G. V. (2013) Sistemnaya organizaciya processa formirovaniya professional'no-vazhnyh kachestv budushchih specialistov. [System organization of the process of formation of professionally important qualities of future specialists]. *Fundamental'nye issledovaniya.* 10 (2), 407-412. (In Russian).

6. Fedorova E.E. (2007) Adaptaciya studentov vuzov k uchebno-professional'noj deyatel'nosti: dissertaciya kandidata pedagogicheskih nauk. [Adaptation of students of high schools to educational and professional work: the dissertation of a candidate of pedagogical sciences.]. *Magnitog. gos. un-t.* 187 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.82..5..012

УДК 377

ББК 74.5

С. В. Попова

ORCID № 0000-0001-6025-422X,
аспирант, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования, г. Тюмень, Российская Федерация,
E-mail: lex-ex@mail.ru

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ БУДУЩИХ МЕДИКОВ

Аннотация

Введение. В статье рассмотрено значение практико-ориентированного обучения в подготовке обучающихся медицинских колледжей. В частности, рассматривается роль практико-ориентированного обучения в улучшении качества в системе среднего профессионального образования, согласно стандартам WorldSkills.

Материалы и методы. В статье проведен анализ современных тенденций развития обучения студентов, ориентированного на формирование у них практических навыков и умений. Анализируются нормативные документы в области подготовки студентов колледжей в Российской Федерации, оценено их соответствие мировым тенденциям в области профессионального образования.

Результаты. Особый акцент в статье сделан на обучении студентов медицинских колледжей на специализированных тренажерах, позволяющих приблизить условия обучения к реальным клиническим условиям их последующей профессиональной деятельности. Рассмотрены особенности внедрения мировых тенденций в российскую систему образования в области подготовки студентов медицинских колледжей. Отдельный акцент в статье сделан на образовательной среде, которую необходимо формировать при организации обучения и подготовки студентов медицинских колледжей, проанализированы положительные и отрицательные факторы среды, создающей условия для обучения, приближенные к практической профессиональной деятельности.

Обсуждение. В завершение исследования в статье предложен вариант организации системы практико-ориентированного обучения для студентов медицинских колледжей с использованием технологии WorldSkills.

Заключение. Делается вывод о том, что практико-ориентированное обучение с использованием инновационных технологий симуляционного обучения и технологии WorldSkills позволяет создать атмосферу творческого подхода к получению знаний в

процессе обучения.

Ключевые слова: технология WorldSkills, симуляционное обучение, практико-ориентированная образовательная среда.

Основные положения:

- проанализированы положительные и отрицательные факторы образовательной среды, создающей условия для обучения, приближенные к практической профессиональной деятельности;
- определено, что симуляционное обучение в структуре подготовки специалистов среднего звена выполняет функции реализации практико-ориентированного обучения;
- предложен вариант организации системы практико-ориентированного обучения для студентов медицинских колледжей с использованием технологии WorldSkills.

1. Введение (Introduction)

После вступления Российской Федерации в WorldSkills International в 2012 году, в отечественной системе образования возникла необходимость повышения качества среднего профессионального образования, повышения его престижа. Одним из путей повышения качества образования является применение на систематической основе таких образовательных технологий, в рамках которых студенты будут выступать активными субъектами обучения [4].

Особенно важным повышение качества среднего профессионального образования является для медицинских направлений обучения и специальностей. В первую очередь, по той причине, что данные направления наиболее социально значимы, а также ввиду нехватки на современном этапе среднего медицинского персонала в учреждениях здравоохранения и исходя из необходимости формирования у будущих медиков комплекса практических компетенций, а не только теоретических знаний [5].

На основании этого, наиболее актуальной тенденцией сегодня выступает внедрение в практику колледжей симуляционного обучения как одного из видов практико-ориентированного обучения, позволяющего формировать именно практические компетенции. Формирование практических компетенций, прикладных навыков и умений выступает ключевым элементом в структуре среднего профессионального образования, поскольку данная ступень образования предполагает подготовку специалистов-практиков [1].

В этой связи представляется

актуальным оценить в рамках статьи потенциал симуляционного обучения в ходе формирования практических компетенций у студентов медицинских колледжей [15]. На занятиях в рамках симуляционного обучения, как правило, складывается демократичная атмосфера. Такая атмосфера с одной стороны позволяет студентам раскрыть свой потенциал, проявить и сформировать познавательную активность, а с другой – она приближена к условиям работы будущих специалистов.

2. Материалы и методы исследования (Materials and methods)

Методологическую основу исследования составили:

1. Оценка педагогического опыта в области подготовки обучающихся медицинских колледжей, в условиях применения технологий WorldSkills, на базе центров симуляционного обучения, специализированных центров компетенций.

2. Анализ образовательных программ СПО в области подготовки специалистов среднего звена медицинского профиля.

3. Оценка подходов к государственной итоговой аттестации обучающихся СПО, в том числе в контексте системно-деятельностного подхода.

4. Анализ нормативных документов Российской Федерации в области развития среднего профессионального образования.

В качестве основных методов исследования использованы исторический метод, метод сравнительно-правового анализа, методы интерпретации педагогического опыта.

3. Результаты исследования (Results)

Симуляционное обучение предоставляет в рамках обучения возможность осуществления объективного контроля знаний в условиях, приближенных к реальным. В то же время, следует отметить, что симуляционное обучение в структуре подготовки среднего медицинского персонала не может в полной мере заменить обучение «у постели пациента». Именно в рамках этого становится необходимым дополнять его, в том числе и путем использования технологий WorldSkills.

Симуляционное обучение позволяет студенту приобрестиклинический опыт без риска для здоровья и жизни пациента, что особенно значимо при отработке навыков проведения инва-

зивных диагностических и лечебных процедур. Именно приобретение клинического опыта для студентов – будущих медиков составляет суть практико-ориентированного обучения. Ввиду этого, симуляционное обучение можно назвать тем средством, которое позволяет реализовать практико-ориентированное обучение [15].

Кроме того, симуляционное обучение позволяет организовать тренинги по формированию и отработке клинических навыков, исходя из расписания работы образовательной организации. Внедрение симуляционного обучения снимает зависимость образовательного процесса колледжа от расписания работы клиники и наличия пациентов с «нужными» для конкретного периода обучения, раздела или темы показаниями [3].

Симуляционное обучение также позволяет создать условия для многократной отработки конкретного навыка или умения. В таких условиях существует возможность довести до автоматизма отдельные практические навыки, что и является одной из целей практико-ориентированного обучения.

Кроме того, симуляционное обучение позволяет осуществлять аттестацию не только обучающихся колледжа, но и работающих медиков, что делает его частью системы повышения квалификации специалистов среднего звена. Объективность результатов при организации аттестации с помощью симуляционного обучения достигается тем, что некоторые функции контроля возложены на виртуальный тренажер [16].

Важно и то, что использование в обучении симуляционных технологий позволяет снизить «стресса-контакт» обучающегося с пациентом, что делает условия образовательной среды более комфортными.

Таким образом, симуляционное обучение в структуре подготовки специалистов среднего звена выполняет функции реализации практико-ориентированного обучения, формирования комфортной обстановки в процессе обучения, организации возможности получения клинического опыта, отработки навыков и возможности независимого контроля результатов обучения [14].

Учитывая такой спектр функций, сегодня внедрение симуляционного обучения в структуру среднего профессионального образования медиков является необходимым, однако немаловажное зна-

чение имеет вопрос о том, в какой форме такое обучение должно проводиться. Наиболее эффективным является его организация не столько на базе образовательных организаций среднего профессионального образования, сколько в специализированных учебных центрах [12].

Это обусловлено рядом факторов. В первую очередь, это дорогостоящее оборудование, которое необходимо для организации симуляционного обучения. Кроме того, для обслуживания средств симуляционного обучения необходим персонал, ввиду чего целесообразно концентрировать средства такого обучения в одном месте [11]. Средства симуляционного обучения нуждаются в постоянной подготовке к работе, текущем ремонте и обслуживании (заправка жидкостями, зарядка аккумуляторов, обработка дезинфицирующими жидкостями, продувка и т.д.) [3].

Кроме того, именно в специально оборудованном центре симуляционного обучения образовательный процесс может быть направлен не только на освоение умений и навыков, но и на междисциплинарное обучение, что важно для будущих специалистов. В условиях центра симуляционного обучения создаются условия для развития навыков работы в команде, выработки форм профессионального поведения [2].

При организации симуляционного обучения в рамках специализированного центра, который мог бы объединять несколько образовательных организаций – колледжей, осуществляющих подготовку специалистов среднего звена, на базе такого центра дополнительно возможна организация аттестации уже работающего медицинского персонала. Такой подход позволит сделать подобные центры достаточно функциональными.

Работа специализированного центра симуляцимонного обучения может выполнять следующие основные функции [17]:

1. Становление практических профессиональных умений и навыков, в соответствии с программами специальностей, в том числе и по стандартам WorldSkills International для медицинских направлений обучения.

2. Обеспечение преемственности и последовательности в рамках организации образовательного процесса в системе среднего профессионального образования.

3. Независимый контроль и

мониторинг практических профессиональных навыков и умений обучающихся и действующих работников – в рамках повышения квалификации и прохождения плановых аттестаций.

4. Внедрение передового опыта зарубежных научных центров в систему отечественного среднего профессионального образования.

5. Возможность создания более эффективной и функциональной системы повышения квалификации врачей и преподавательского состава образовательных организаций, осуществляющих подготовку медицинского персонала.

6. Практическая подготовка сотрудников Министерства по чрезвычайным ситуациям, Министерства обороны, Министерства внутренних дел, работников опасных производств к оказанию первой помощи в случае чрезвычайных ситуаций.

7. Предоставление информации, консультаций.

Таким образом, организация симуляционного обучения в рамках специализированных центров компетенций позволяет создать более комплексные условия обучения – условия образовательной среды и образовательного процесса [14].

Именно на базе таких центров наиболее выражены условия для применения технологии WorldSkills. Технологии WorldSkills позволяют студентам не только обучаться необходимым профессиональным навыкам и умениям, но и развивать коммуникативные навыки, а также навыки работы с информацией, в том числе с большими массивами разнородных данных.

4. Обсуждение результатов исследования (Discussion)

При обучении студентов медицинских колледжей по технологии WorldSkills у обучающихся есть возможность применять в процессе обучения базы данных о состоянии пациентов, обмениваться этими данными, проводить учебные консилиумы и семинары при обсуждении различных диагнозов и планов лечения.

Кроме того, при применении технологии WorldSkills в обучении будущих медиков существует возможность проводить реальные консультации пациентов (под руководством педагога), которые находятся на значительном расстоянии. Данное умение соответствует национальной программе развития здравоохранения в Рос-

сии, согласно которой диагностика и лечение пациентов переходит в «виртуальную» область.

Немаловажным преимуществом технологии WorldSkills является и возможность создания для каждого студента, впоследствии специалиста, индивидуального портфолио – как участие в демонстрационном экзамене, чемпионатах WorldSkills, так и отзывы пациентов, руководителей практики и педагогов образовательных организаций.

Применительно к симуляционному обучению технология WorldSkills позволяет хранить результаты практики каждого студента, анализировать их в комплексе, отслеживать динамику работы каждого студента в специализированном центре компетенций. Именно WorldSkills задает четкие критерии умений, знаний, навыков, обозначаемых словом "Skills", которые должны быть у будущего специалиста-медика.

Таким образом, применение технологии WorldSkills – как в симуляционном обучении, так и в других видах обучения, способствует не только объективному контролю знаний и умений студентов, но и создает возможности для их будущего развития и также позиционирования себя на рынке труда [21].

Учитывая перечисленные особенности применения технологии WorldSkills, в рамках обсуждения результатов исследования, представляется целесообразным предложить вариант организации системы практико-ориентированного обучения для студентов медицинских колледжей специальности 31.02.01 Лечебное дело с использованием технологии WorldSkills.

Предложенная система включает в себя следующие этапы организации обучения:

1. Начальный этап – формирование задания. Студентам предлагаются три виртуальных пациента с различными заболеваниями (симптомами) – (с использованием средств симуляционного обучения). Данный этап предполагает использование технологии проектного обучения, а также учебно-исследовательской деятельности [19].

В рамках начального этапа обучающимся необходимо собрать информацию о симптомах, поставить предварительные диагнозы каждому из трех виртуальных пациентов. В дальнейшем целесообразно давать подобное задание в условиях ограничения времени на постановку диагноза, что позволит

приблизить условия обучения к клиническим.

По итогам первого этапа обучающиеся представляют список своих симптомов и соответствующие диагнозы на мини-конференции, после чего проводится обсуждение наиболее спорных либо сложных.

2. Основной этап – выполнение основного задания. В основном этапе обучающиеся формируют системы и подбирают методы лечения для виртуальных пациентов, вводят их в базу данных симуляционных тренажеров, следят за результатами. На данном этапе необходимо использовать либо программное обеспечение, либо контроль педагога. Результаты виртуального лечения фиксируются, при необходимости, студенты могут корректировать процесс лечения. По итогам проведенного лечения виртуальных пациентов (период одна-три недели), формируется конференция, на которой обучающиеся по группам могут обсудить методы и схемы лечения, результаты (положительные и отрицательные), получить рекомендации педагога.

3. Заключительный этап – оценка задания. На данном этапе программное обеспечение либо педагог оценивает правильность подобранных методов лечения для виртуального пациента, делает вывод о правильном/неправильном выполнении задания. Выставляет оценки.

4. Этап рефлексии. На этапе рефлексии обучающиеся оценивают наиболее сложные случаи, типичные ошибки в диагнозах и разработке схем лечения, Проводят работу над ошибками. Целесообразно организовать этап рефлексии в форме дискуссии или конференции.

Подобный вариант организации практико-ориентированного обучения целесообразно применить либо в ходе учебного семестра на практических занятиях, либо в процессе учебной практики (при условии доступа студентов к центру симуляционного обучения или условиям клиники). Также в рамках каждого из этапов возможно создать временные ограничения для обучающихся при выполнении тех или иных заданий.

Реализация предложенного варианта организации практико-ориентированного обучения основана на положениях компетентностного подхода. Компетентностный подход акцентирует внимание непосредственно на резуль-

тате образования, при этом в качестве результата образования рассматривается не объем усвоенной информации, а способность действовать в разнообразных проблемных ситуациях [13, с. 45]. Данный подход основан на концепции формирования общих и профессиональных компетенций как базе формирования у обучающихся способностей решать различные практические задачи [21, с. 201].

Целью компетентностного подхода, позиции которого укрепляются в современном образовании, является «компетентно-ориентированное образование, которое направлено на комплексное освоение обучающимися знаний и различных способов практической деятельности, обусловливающее успешное функционирование в ключевых областях жизнедеятельности в интересах самого человека, общества, государства» [18, с. 57].

Компетентностный подход выдвигает на первый план не информированность обучающегося, а умение его решать те или иные проблемы, возникающие:

- в процессе исследования, познания, объяснения действительности;

- в оценке собственных поступков и убеждении (рефлексивных действиях);

- в практической жизни, в рамках выполнения различных социальных ролей;

- при выборе будущей профессии, оценке готовности к обучению в вузе/колледже;

- в рамках жизненного самоопределения, выбора образа жизни.

Представляется, что предложенная система организации позволит обучающимся медицинских колледжей подготовиться к дальнейшей профессиональной деятельности.

5. Заключение (Conclusion)

В заключение следует отметить, что на современном этапе совершенствование подготовки специалистов среднего звена медицинского профиля имеет большое значение, поскольку в условиях современного мира у обучающихся необходимо не только сформировать систему знаний в области профессиональной деятельности, но и привить готовность постоянно совершенствоваться в профессии, критически оценивать собственные действия, творчески подходить к работе. В рамках этого практико-ориентированное обучение с использованием инновационных технологий симуляционного обу-

чения и технологии WorldSkills позволяет создать атмосферу творческого подхода как к получению знаний в процессе обучения, так и к работе по профессии в будущем.

Библиографический список

1. Агапова Ю. Б., Мамаева Н. А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2008. №1. С. 207-210.

2. Аксенова Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов. СПб. : Реноме, 2016 г.

3. Аксенова Н. И. Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). СПб. : Реноме, 2015. - С. 140-142.

4. Андреев А. Знания или компетенции? // Высшее образование в России. 2015.- №2.- С.3-11.

5. Бажанов В. А. Деятельностный подход // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. М. : Канон+, 2016. – С. 177.

6. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. - М. : Просвещение, 2015. – 388 с.

7. Байкова Л. А., Гребенникова Л. Н. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М., 2001.

8. Баранов С. П. Сущность процесса обучения. М., 1986.

9. Бахмутский А. Е. Педагогика : учебник. Санкт-Петербург : Питер пресс, 2017. – 304 с.

10. Горшков М. Д., Федоров А. В. Классификация симуляционного оборудования // Виртуальные технологии в медицине. 2012. – № 1. – С. 21-30.

11. Дикман П. Симуляция и безопасность пациентов / П. Дикман, М. Мор // 1-я Всероссийская конференция по симуляционному обучению в медицине критических состояний с международным участием, 1 нояб. 2012 г. : тезисы / Медицинский образовательный симуляционный центр на базе НИИ СП им. Н. В. Склифосовского. – Москва, 2012. – С. 44-50.

12. Добрина Н. А., Щербакова Ю. В. Менеджмент: Основы теории и деловой практикум. М. : ИНФРА-М : ФОРУМ, 2014. – 288 с.

13. Жукова Г. С. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебное пособие. М. : Издательство РГС У, 2015.

14. Иванов Г. Г. Организация и технология коммерческой деятельности. М. : ИЦ «Академия», 2014. – 264 с.

15. Костенко Н. М., Шуберт Ю. Ф. Использование компьютерных технологий в преподавании дисциплины «Инженерная графика» // Журнал Среднее профессиональное образование. 2008. – № 6. – С. 24-26.

16. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов (утверждены 22 января 2015 г. N ДЛ-1/05вн.

17. Распоряжение Правительства РФ от 03.03.2015 № 349-р «Комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО, на 2015-2020 годы».

18. Рипп Е. Г., Воронкова О. В. Организация обучающего симуляционного центра. Реалии и перспективы // 1-я Всероссийская конференция по симуляционному обучению в медицине критических состояний с международным участием, 1 нояб. 2012 г. : тезисы / Медицинский образовательный симуляционный центр на базе НИИ СП им. Н. В. Склифосовского. – Москва, 2012. – С. 83-86.

19. Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования. / Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 02 .11.2015 г. N 831

20. Шах Н. Ю. Преподавание «Инженерной графики» в современных условиях // [Электронный ресурс] Gigabaza.ru : [сайт]. URL: http://gigabaza.ru/doc/43406.html (дата обращения19.09.2018).

21. Шубина Л. Б. Имитационное обучение в центре непрерывного профессионального образования в структуре медицинского университета // Медицинское образование и профессиональное развитие. 2011. – № 3. – С. 85-91.

S. V. Popova

ORCID No. 0000-0001-6025-422X,
Postgraduate, Tyumen regional state Institute of regional education development,
Tyumen, Russia.
E-mail: lex-ex@mail.ru

PRAKTIKO-FOCUSED INNOVATIVE TECHNOLOGIES OF TRAINING IN STRUCTURE OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF MEDICAL COLLEGES)

Abstract

Introduction. In article the value of the praktiko-focused training in training of students of medical colleges is considered. In particular, the role of the praktiko-focused training in improvement of quality in the system of secondary professional education is considered, according to standards of WorldSkills.

Materials and methods. In article the analysis modern a tendency of development of the training of students focused on formation at them practical skills and abilities is carried out. Normative documents in the field of training of students of colleges in the Russian Federation are analyzed, their compliance to global trends in professional education is estimated.

Results. The particular emphasis in article is placed on training of students of medical colleges at the specialized exercise machines allowing to bring closer training conditions to real clinical conditions of their follow-up professional activity. Features of introduction of global trends in the Russian education system in training of students of medical colleges are considered. The separate emphasis in article is placed on the educational environment which needs to be formed at the organization of education and training of students of medical colleges, positive and negative factors of the environment creating the conditions for training which are brought closer to practical professional activity are analysed.

Discussion. In article the option of the organization of system of the praktiko-focused training for students of medical colleges with use of WorldSkills technology is offered.

Conclusion. The author concluded that practice-oriented training using innovative technologies of simulation training and WorldSkills technology allows to create an atmosphere of creative approach to obtaining knowledge in the learning process.

Keywords: WorldSkills technology, simulation training, the praktiko-focused educational environment.

Highlights:

- the positive and negative factors of the environment creating the conditions for training which are brought closer to practical professional activity are analysed;
- the authors determined that simulation training in the structure of training of middle managers performs the functions of implementation of practice-oriented training;
- in article the option of the organization of system of the praktiko-focused training for students of medical colleges with use of WorldSkills technology is offered.

References

1. Agapova YU.B., Mamayeva N. A. (2008) Formirovanie uchebnoj motivacii studentov tekhnicheskih vuzov. [Formation of educational motivation of students of technical colleges]. *Vestnik Astra-hanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta.*1, 207-210. (In Russian).

2. Aksenova N.I. (2016) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod kak osnova formirovaniya metapredmetnyh rezul'tatov. [System and activity approach as basis of formation of metasubject results]. *SPb., Renome.* (In Russian).

3. Aksenova N.I. (2015) Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire. [The theory and practice of education in the modern world: materials international scientific conf. (St. Petersburg, February, 2012)]. *Materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Sankt-Peterburg, fevral' 2012 g.). SPb. : Renome.* 140-142. (In Russian).

4. Andreyev A. (2015) Znaniya ili kompetencii? [Knowledge or competences?]. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2, 3-11. (In Russian).

5. Bazhanov V.A. (2016) Deyatel'nostnyj podhod. [Activity approach]. *EHnciklopediya ehpistemologii i filosofii nauki. M. : Kanon+.* 177. (In Russian).

6. Bespalko V.P. (2015) Slagaemye pedagogicheskoj tekhnologii. [Composed pedagogical technology]. *M.,Prosveshchenie.* 388 p. (In Russian).

7. Baykova L.A., Grebennikova L. N. (2001) Педагогическое мастерство и педагогические технологии. [Pedagogical skill and pedagogical technologies]. *M.* (In Russian).

8. Baranov S.P. (1986) Sushchnost' processa obucheniya. [Essence of process of training]. *M.* (In Russian).

9. Bakhmutsky A.E. (2017) Pedagogika. [Pedagogika: textbook]. *Uchebnik. Sankt-Peterburg, Piter press.* 304 p. (In Russian).

10. Gorshkov M.D., Fedorov A.V. (2012) Klassifikaciya simulyacionnogo oborudovaniya. Classification of the simulyatsionny equipment]. *Virtual'nye tekhnologii v medicine.*1, 21-30. (In Russian).

11. Dikman Item. (2012) Simulyaciya i bezopasnost' pacientov. [Simulation and safety of patients / P. Dikman, M. Mor//the 1st All-Russian conference on simulyatsionny training in medicine of critical conditions with the international participation, 1 нояб. 2012: theses]. *1-ya Vserossijskaya kon-ferenciya po simulyacionnomu obucheniyu v medicine kriticheskih sostoyanij s mezh-dunarodnym uchastiem, 1 noyab. 2012 g. : tezisy / Medicinskij obrazovatel'nyj simulyacionnyj centr na baze NII SP im. N. V. Sklifosovskogo.* Moscow. 44-50. (In Russian).

12. Dobrina N.A., Scherbakova YU. B. (2014) Menedzhment: Osnovy teorii i delovoj praktikum. [Management: Bases of the theory and a business practical work]. *M., INFRA-M : FORUM.* 288 p. (In Russian).

13. Zhukova G.S. (2015) Tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya. [Technologies of the professional focused training, educational grant]. *Uchebnoe posobie. M. : Izdatel'stvo RGS U.* (In Russian).

14. Ivanov G.G., (2014) Organizaciya i tekhnologiya kommercheskoj deyatel'nosti. [Organization and technology of commercial activity]. M., IC «Akademiya».264 p. (In Russian).

15. Kostenko N. M., Schubert UE. F. (2008) Ispol'zovanie komp'yuternyh tekhnologij v prepodavanii discipliny "Inzhener-naya grafika". [Use of computer technologies in teaching disciplines "Engineering graphics"]. *ZHurnal "Srednee professional'noe obrazovanie".* 6, 24-26. (In Russian).

16. Metodicheskie rekomendacii po razrabotke osnovnyh professional'nyh obrazovatel'nyh programm i dopolnitel'nyh professional'nyh programm s uchetom sootvet-stvuyushchih professional'nyh standartov. [Methodical recommendations about development of the main professional educational programs and additional professional programs taking into account the corresponding professional standards (2015) *Utverzhdeny 22 yanvarya 2015 g. N DL-1/05vn.* (In Russian).

17. Kompleks mer, napravlen-nyh na sovershenstvovanie sistemy SPO, na 2015-2020 gody. [Order of the Government of the Russian Federation from 3/3/2015 No. 349-r "Package of measures, directed to improvement of the SPO system, for 2015-2020".]. *Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 03.03.2015 № 349-r* (In Russian).

18. Ripp E.G. (2012) Organizaciya obuchayushchego simulyacionnogo centra. Realii i perspektivy. [Organization of the training simulyatsionny center. Realities and prospects.

The 1st All-Russian conference on simulyatsionny training in medicine of critical conditions with the international participation, 1 нояб. 2012: theses]. *1-ya Vse-rossijskaya konferenciya po simulyacionnomu obucheniyu v medicine kriticheskih so-stoyanij s mezhdunarodnym uchastiem, 1 noyab. 2012 g. : tezisy / Medicinskij obrazo-vatel'nyj simulyacionnyj centr na baze NII SP im. N. V. Sklifosovskogo. Moscow*. 83-86. (In Russian).

19. Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannyh na rynke truda, novyh i per-spek-tivnyh professij, trebuyushchih srednego professional'nogo obrazovaniya. [The order of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian Federation from 02.11.2015 g N 831 "About the approval of the list 50 of the most demanded in labor market, new and the perspective professions demanding secondary professional education".]. *Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 02 .11.2015 g. N 831*. (In Russian).

20. Shah N. YU. Prepodavanie «Inzhenernoj grafiki» v sovremennyh usloviyah. [Prepodavaniye of "Engineering graphics" in modern conditions. *Sajt "Gigabaza.ru"*. Available at: http://gigabaza.ru/doc/43406.html (Accessed: 19.09.2018). (In Russian).

21. Shubina L. B. (2011) Imitacionnoe obuchenie v centre nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v strukture medicinskogo universiteta. [Imitating training in the center of continuous professional education in structure of the medical university]. *Medicinskoe obrazovanie i professio-nal'noe razvitie.* 3, 85-91. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.26..5..013

УДК 81-139

ББК 81.2

А. В. Свиридова

ORCID № 0000-0002-9421-5170,
профессор кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: sviridovaav2@cspu.ru

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ КАК ОБЪЕКТ ИЗУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация.

Введение. В данной статье рассматриваются фразеологические единицы как объект изучения в начальной школе. Формулируются положения обучения младших школьников русскому языку на внеурочных или дополнительных занятиях в аспекте освоения фразеологического уровня. Особые культурогенные и лингвокогнитивные свойства фразеологизма являются объектами изучения и одновременно условиями эффективного освоения данного уровня. В статье представлены необходимые основания для усвоения фразеологии, а также специфика обучения младших школьников на дополнительных занятиях по русскому языку. Цель данной публикации – выявить и проанализировать особенности изучения фразеологизмов в начальной школе в зависимости от их лингвистической природы.

Материалы и методы. Материалом для публикации послужили программы и учебники по русскому языку, фразеологические словари по русскому языку. Основными методами исследования явились анализ научной литературы, посвященной углубленному изучению фразеологии, а также описательный, дистрибутивный, лингвокультурологический.

Результаты. Выявлены особенности организации учебной деятельности в начальной школе при изучении фразеологического уровня русского языка. Лингвокультурные особенности семантики фразеологизмов представлены как одно из стимулирующих условий освоения названных единиц школьниками.

Обсуждение. Целью освоения филологического блока дисциплин является формирование базовых знаний о разнообразии, широте и одновременно единстве культурно-языкового пространства России, которую необходимо решать как с помощью инструментария традиционной методики, так и инновационной.

Заключение. Изучение фразеологического уровня характеризуется как условие формирования коммуникативной компетенции: фразеологизмы более точно номини-

руют объекты и их признаки, и, следовательно, коммуниканты, используя их при общении, смогут ярче, объемнее передать информацию, выразить отношение к чему-либо.

Ключевые слова: фразеологизм, когниция, лингвистические свойства, универсальные учебные действия, компетенция.

Основные положения:

- фразеологический уровень языка может системно и успешно осваиваться обучающимися в начальной школе благодаря особой лингвистической природе;
- освоение фразеологического уровня дает возможность реализовать интерактивный принцип обучения;
- освоение фразеологического уровня формирует коммуникативную компетенцию обучающихся.

1. Введение (Introduction)

В современной начальной школе особое внимание акцентируется на организации внеурочной деятельности и ее содержании. Так, например, в общеобразовательных заведениях с углубленным изучением лингвистических дисциплин проводятся семинары, кружковые или факультативные занятия по освоению определенной тематики по предметам «Русский язык», «Чтение», «Иностранный язык», «Внеклассное чтение». Более того, такие занятия рассматриваются в перспективе как основа или подготовка к восприятию учащимися так называемых элективных курсов, в процессе преподавания которых решаются такие задачи, как формирование научной картины мира (в данной ситуации научного представления о языке), формирование умения ориентироваться на информационном поле, развитие ценностного отношения к научным исследованиям, структурирование умений применять теоретические знания на практике.

В представляемой публикации формулируются положения обучения младших школьников русскому языку на внеурочных занятиях в аспекте освоения фразеологического уровня языковой системы. Освоение фразеологического строя возможно осуществлять в четвертом классе, когда обучающиеся ознакомлены с определенными понятиями всех языковых уровней и элементами лингвистического анализа.

2. Методы и материалы (Methods and materials)

Основными методами исследования явились анализ научной литературы, посвященной углубленному изучению фразеологии, а также описательный, дистрибутивный, лингвокультурологичес-

кий. Материалом для анализа послужили программы и учебники по русскому языку, фразеологические словари по русскому языку.

Термин «фразеология» обладает сложным содержанием: 1) состав сверхсловных номинативных фразеологических единиц, 2) раздел лингвистической науки, исследующий структуру, семантику, грамматику, функционирование и историю развития данной системы. Ребенок, обучающийся в старшем классе начальной школы, в состоянии освоить приведенную выше многозначность лингвистического термина.

3. Результаты (Results)

Фразеологический фонд языка как объект освоения на занятиях по русскому языку обладает определенными особенностями, связанные с такими аспектами, как преемственность, иерархичность языковых единиц. Знакомство с фразеологическими единицами предшествует формированию представлений младшего школьника о слове и его значении, о переносном значении слова, о частях речи и их грамматических категориях, о строении сочетаний слов, словосочетаний и предложений, о выразительных средствах языковых единиц, в основном, номинативного уровня. Несомненно, обучающийся обладает определенными знаниями о литературных произведениях разных жанров, в текстах которых читатель, младший школьник, встречал необычные номинативные единицы, структурно раздельно оформленные, обладающие целостным неделимым значением, далеко не всегда понятным ребенку; последнее определяет интерес ученика к узнаванию новых языковых фактов с последующим их применением в собственной речевой деятельности. Таким образом, для ознакомления обучающихся в начальном звене с фразеологическим уровнем языка необходима известная филологическая база, созданная в процессе учебы в трех предыдущих классах.

У младших школьников возникает противоречие в восприятии и понимании как фразеологической единицы (ФЕ), так и смысла всего предложения: лексические значения слов-компонентов могут быть известны школьнику, но то, что значение фраземы не является суммой значений, входящих в него компонентов, обучающийся в начальной школе, конечно, не знает, следовательно, не может правильно интерпретировать ни

сверхсловную единицу, ни содержание предложения. Учащийся может испытывать состояние, характеризующееся наличием противоречия в его когнитивной схеме: имеющиеся у школьников знания по разделу «Лексика. Лексикология» вступают в противоречие с новыми фактами языка, которые невозможно объяснить путем использования предыдущей учебной информации. Это состояние противоречия между усвоенными знаниями и невозможностью или неумением применить их на другом уровне необходимо характеризовать в качестве базового условия для освоения фразеологического состава русского языка.

На первом этапе изучения фразеологии необходимо обратить внимание учащихся на структурную, содержательную, образную, оценочную, эмотивную необычность ФЕ.

В психологической науке достоверно установлено, что процесс познания и любое когнитивное состояние человека сопровождается чувствами, формированием определенного эмоционального состояния, которое, как правило, способствует развитию познавательного интереса не только у подростка или взрослого человека, но и у младших школьников. Изучение фразеологии родного языка, имеющей разнообразные источники появления, естественным образом будет способствовать возникновению различных чувств у обучающихся, особенно при ознакомлении *с внутренней формой ФЕ*, ее образной основой и *коннотативным значением* (употребляя в статье выделенные термины, автор статьи не рекомендует вводить их на занятиях с обучающимися в начальной школе). Так, например, такие единицы, как *ахиллесова пята, не откладывать в долгий ящик, спустя рукава, пустить красного петуха, заморить червячка, развесистая клюква,* - имеют занимательную историю возникновения, яркую образную основу и, несомненно, вызовут у школьников любопытство, интерес и желание поработать со справочной литературой, содержащей информацию об этих фразеологизмах.

Фразеологизмы русского языка характеризуются или классифицируются с разных сторон, поэтому ознакомление младших школьников с азами классификаций должно опираться на когнитивную сложность познавательной сферы обучающихся. В психологи-

ческой науке под когнитивной сложностью (К.с.) понимается «психологическая характеристика познавательной (когнитивной) сферы человека. К.с. отражает степень категориальной расчлененности (дифференцированности) *сознания* индивида, которая способствует избирательной сортировке впечатлений о действительности, опосредующей его деятельность. К.с. определяется количеством оснований классификации, которыми сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов какой-л. содержательной области»[1]. Необходимо помнить, что у разных людей степень выраженности и область действия когнитивной сложности не совпадают, поэтому знакомить младших школьников с определенными классификациями ФЕ излишне по причине их сложности, которая противоречит реализации общепедагогического принципа доступности в обучении. Так, например, ученики начальных классов не обладают таким высоким уровнем когнитивной сложности сознания, чтобы усвоить классификацию фразеологизмов акад. В.В. Виноградова по степени семантической спаянности компонентов. Однако способность к категоризации и «сверхгенерализация» проявляются достаточно отчетливо в речи детей трех- пятилетнего возраста. Процесс категоризации, т.е. отнесения единичного, отдельного объекта к какому-л. множеству подобных, включается в процесс восприятия и мышления, им владеет каждый психически здоровый ребенок.

4. Обсуждение (Discussion)

Познавательный процесс связан с формированием исследовательской культуры и развитием творческих способностей. Поставив рядом исследовательскую деятельность и творчество, мы полагаем, что процесс исследования и творческие виды труда неотделимы друг от друга. Работа над усвоением фразеологических понятий позволяет развивать и формировать как творческие способности, так и умения, и навыки, связанные с проведением исследований: одной из эффективных технологий их формирования является методика проектирования. Перед непосредственно созданием проек-

[1] Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского [Словарь]. – М.: Политиздат, 1985. – 431с.

та педагог совместно с обучающимися разрабатывает список тем, критерии отбора фразеологического материала, составляет план или определяет этапы реализации проекта. Учитывая личностные особенности каждого ученика, педагог может предложить как индивидуальные, так и групповые формы работы над проектами. Также при выборе характера проекта важен учет личностных качеств обучающихся: будет ли это театрализованная игра, презентация, КВН, защита реферата, круглый стол, дискуссия и т.д. Специалисты по проблемам творческой деятельности И. Лернер, А.Н.Лук, Ю.Г.Тамберг, И.П.Гладилина отмечают в творческой деятельности такое свойство, как аккумулирование знаний, умений, навыков и трансформация их в новой когнитивной ситуации [2].

Творческий процесс и исследовательская деятельность диффузируют, взаимодействуют: и творчество, и исследование характеризуются рефлексией и когнитивной активностью. При рассмотрении фразеологических единиц как кодов эксплицирования исторической, религиозной, культурной информации на занятиях с обучающимися начальных классов получают развитие именно творческие и исследовательские способности и действия. Ознакомление с «культурогенными» ФЕ позволяет осуществлять интегративный принцип обучения: учащиеся при анализе внутренней формы фразеологизмов обратятся к сведениям по отечественной и зарубежной истории, по литературе, по основам православной культуры и т.д.

Параллельно с достижением познавательной цели происходит и воспитательный процесс: обращение к истории возникновения ФЕ, разъяснение реалий, которые обозначались лексемами-компонентами фразеологизмов, объяснение трансформаций лексических значений, привлечение иллюстративного материала позволяют ознакомить младших школьников с историческими событиями, личностями, традициями, героями [7].

В контексте активного становления в современном языкознании таких дисциплин, как «Лингвокультурология» и «Когнитивная лингвистика», объектами рассмотрения становятся единицы всех уровней языка, в особенности номинативные средства языка, являющиеся носителями культурно-исторической информации в импли-

цированной форме. Ознакомление учеников начальной школы с фразеологическим уровнем может отражать определенные инновационные процессы в науке. Так, например, возможно представить обучающимся элементы лингвокультурологического анализа фразеологизмов:

1. Открытие внутренней формы фразеологизма или образа, заключенного в нем, с помощью этимологического анализа. Этимологический анализ позволяет найти исходные сочетание, словосочетание, высказывание с первоначальной семантикой или буквальным значением и первообразностью, утратившие мотивированность, трансформировавшие свои значения в целостные, нечленимые, фразеологические, абстрагированные от прямых обозначений исторических, религиозных, культурных, бытовых реалий, ушедших из современной жизни.

2. Соотнесение образа фразеологизма с определенным историческим периодом, культурой, формой сознания - мифологического, библейского, фольклорного, евангельского и т.д.

3. Отнесение фразеологического образа или отдельного компонента фразеологизма к определённому этническому коду культуры.

4. Определение источника возникновения ФЕ (пословица, сказка, литературное произведение, афоризм).

Лингвокультурологический анализ является частью комплексного изучения фразеологических единиц, дающей основу для формирования всестороннего, развивающего языковой и культурный кругозор.

5. Заключение (Conclusion)

Особенность освоения уровней языка заключается в том, что язык является одновременно продуктом культуры и средством ее сохранения и передачи, поэтому при изучении фразеологии младшим школьникам необходимо указывать на источники появления тех или иных единиц; это послужит основой для возникновения межпредметных связей. Так, например, семантический анализ фразем (*тришкин кафтан, как лебедь, рак и щука, слон и моська, демьянова уха, волк на псарне, мартышка и очки)*, сформированных на базе текстов басен И. А. Крылова, вызовет интерес у обучающихся и обусловит сознательное «возвращение» детей к данным художественным произведениям.

На фоне освоения фразеологического уровня полезно анализировать художественные тексты и роль, выполняемую в них «сверхсловными» единицами. Анализ текста должен соответствовать учебной программе по литературе в начальной школе, т.е. должны осуществляться педагогические принципы преемственности и доступности. Анализ текста в начальной школе базируется на приемах так называемого объяснительного чтения. Объяснительное чтение заключается в чтении про себя или вслух произведения и комментировании значения лексем, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, афоризмов, а также их смысла или выразительной роли в конкретном тексте. Объяснительное чтение позволяет расширить речевой кругозор, словарный запас, формировать интерпретационное умение, определять типы значений номинативных единиц, дифференцировать лексемы и фразеологизмы, комментировать трансформации значений слов, ставших компонентами ФЕ, работать со словарями, иллюстративным материалом. Объяснительное чтение при освоении фразеологического уровня является не только одним из способов формирования культурных когниций, но и универсальных учебных действий.

Сверхзадачу филологического блока дисциплин, ориентируясь на ФГОС НОО, можно сформулировать как формирование базовых знаний о разнообразии, широте и одновременно единстве культурно-языкового пространства России, которую необходимо решать как с помощью инструментария традиционной методики, так и инновационной.

Освоение фразеологического уровня способствует формированию коммуникативной компетенции: фразеологизмы нюансируют, более тонко дифференцируют при номинации объекты и их признаки, а, значит, коммуникант, используя их при общении, сможет точнее, объемнее передать информацию, выразить отношение к чему-либо [8].

Библиографический список

1. Гладилина И. П. Развитие творческих способностей в учебно-воспитательной деятельности / Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал. 2008.- №9. – С.14-18.

2. Шмачилина С. В. Исследовательская культура старшеклассников: формирова-

ние и диагностика / Воспитание школьников : теоретический и научно-методический журнал. – 2010. - №1. – С.3-9.3.

3. Праздникова А. Б. Педагогические идеи Д. С. Лихачева и формирование ценностных ориентаций подростков / Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2010. - №3. – С.29-34

4. Ефросинина Л. А. Урок – важнейшее условие формирования универсальных учебных действий / Начальная школа : ежемесячный научно-методический журнал. 2012. - №2. - С.49-57.

5. Алефиренко Н. Ф., Семененко Н. Н. Фразеология и паремиология : учебное пособие. М. : Флинта: Наука, 2009. – 344 с.

6. Александрова О. М., Гостева Ю. Н. К реализации концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации : методические рекомендации «Формирование читательской грамотности учащихся основной школы» / Русский язык в школе. 2017. - № 1 . – С.3-12.

7. Глазков А. В., Глазкова Е. А. Нарративные тексты и их использование в сопоставительном чтении / Русский язык в школе. – 2017. - № 1 . – С.17-21.

8. Никитина Е. Ю., Егорова К. В. Теоретико-методологический регулятив формирования коммуникативной компетенции будущих учителей / Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. - №9.2. – С.100-113.

A. V. Sviridova

ORCID No. 0000-0002-9421-5170,
professor of the Department of the russian language, literature
and of the techniques of teaching Russian language and literature,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Cheliabinsk, Russia.
E-mail:sviridovaav2@cspu.ru

LINGUISTIC CHARACTERISTICS OF PHRASEOLOGICAL UNITS AS AN OBJECT OF STUDY AT PRIMARY SCHOOL

Abstract

Introduction. The article is devoted to phraseological units considered as an object under study at primary school. The author defines the concepts of studying Russian phraseology in terms of extra-practice and additional lessons. Linguistic and cultural peculiarities are essential points to study as they are not only the key issues of phraseology, but they also facilitate memorizing and understanding processes. The author demonstrates the necessity of learning phraseological units and idioms at additional Russian lessons at primary school. The article aims at identifying and analyzing the key features of learning phraseological units at primary school according to their linguistic characteristics. It is necessary to emphasize structural, informative, figurative, attitudinal and emotional peculiarities of phraseologisms at the first learning stages. Russian phraseological units can be classified according to different criteria.

The process of teaching pupils these classifications must depend on cognitive complexity of pupils' gnostic sphere.

Methods and materials. The main methods of study used in the article are descriptive, distributive and quantitative. Using these methods enable the author to acknowledge the possibility of effective phraseology learning in relation to pupil's cognitive abilities.

Results. The features of the structure of educational activities in primary school in the study of the phraseological level of the Russian language. Linguistic and cultural features semantic of phraseological units are presented as one of the stimulating conditions for the development of these units by school children.

Discussion. The purpose of the development of philological disciplines is the formation of basic knowledge about the diversity of the breadth and unity of the cultural and linguistic space traditional and innovative methods.

Conclusion. The study of the phraseological level is characterized as a condition for the formation of communicative competence: phraseological units more accurately nominate objects and their features, and, therefore, communicants, using them in communication, will be able to better convey information, express their attitude.

Keywords: phraseological units, cognitive, cognition, linguistic characteristics, general studying activities, competence.

Highlights:

- phraseological level successfully and systematically mastered in primary school due to the special linguisticnature;
- mastering the phraseological level makes it possible to implement the interactive principal of learning;
- mastering the phraseological level forms communicative competence.

References

1. Gladilina I.P. (2008) Razvitie tvorcheskih sposobnostej v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. [Development of creative abilities in educational activities]. *Teoreticheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal " Vospitanie shkol'nikov"*. 9, 14-18. (In Russian).

2. Shmachilina S.V. (2010) Razvitie tvorcheskih sposobnostej v uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti. [Research culture of high school students: formation and diagnosis]. *Teoreticheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal "Vospita-nie shkol'nikov"*. 1, 3-9. (In Russian).

3. Prazdnikova A.B. (2010) Pedagogicheskie idei D. S. Lihacheva i formirovanie cennostnyh orientacij pod-rostkov. [Pedagogical ideas of D.S.Likhachev and the formation of value orientations in adolescents]. *Teoreticheskij i nauchno-metodicheskij zhurnal "Vospitanie shkol'nikov"*. 3, 29-34. (In Russian).

4. Yefrocinina L.A. (2012) Urok – vazhnejshee uslovie formirovaniya universal'nyh uchebnyh dejstvij. [The lesson is the important means of forming universal leaning activites]. *Ezhemesyachnyj nauchno-metodicheskij zhurnal "Nachal'naya shkola"*. 2, 49-57. (In Russian).

5. Alefirenko N.F., Semenenko N. N. (2009) Frazeologiya i paremiologiya [Phraseology and paremiology: textbook]. *Uchebnoe posobie. M., Flinta, Nauka.* 344 p. (In Russian).

6. Alexandrova O.M., U. N. Gosteva (2017) K realizacii koncepcii prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v Rossijskoj Federacii. [Realization of the concept of teaching Russian language and literature in the Russian Federation : methodical recommendations "formation of reading literacy of pupils of the basic school".]. *Metodicheskie rekomendacii "Formirovanie chitatel'skoj gramotnosti uchashchihsya osnovnoj shkoly". Russkij yazyk v shkole.* 1, 3-12. (In Russian).

7. Glazkov A.V., Glazkova E. A. (2017) Narrativnye teksty i ih ispol'zovanie v sopostavitel'nom chtenii. [Narrative texts and their use in comparative reading]. *Russkij yazyk v shkole.* 1, 17-21. (In Russian).

8. Nikitina E.Y., Egorova K. V. (2014) Teoretiko-metodologicheskij regulyativ formirovaniya kommunikativnoj kompeten-cii budushchih uchitelej. [Theoretical and methodological regulators of the formation of communicative competence of future teachers]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 9.2, 100-113. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.12..5..014

УДК 4И

ББК 81.2

Д. В. Седых

ORCID № 0000-0001-7563-281X,
Аспирант, старший преподаватель кафедры иностранных языков,
Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева,
г. Кемерово, Российская Федерация.
E-mail: seddina@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность создания и развития современной лингводидакической технологии как педагогического условия актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде вуза, рассматриваемая в психолого-педагогическом, социальном, филологическом и культурологическом аспектах учебно-воспитательной деятельности. Цель статьи – представить и обосновать авторскую концепцию эффективной реализации данной технологии в условиях межкультурного взаимодействия представителей разных национальностей в полилингвальном пространстве вуза.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования, методы педагогической диагностики (анкетирование, опросы, интервью), тестирование, наблюдение, количественный и качественный анализ результатов.

Результаты. Разработанная функциональная лингводидактическая технология обучения студентов в формате современной полилингвальной среде вуза характеризует учебный процесс проявлениями межкультурных, эмоционально-ценностных, личностных речевых поступков и установок обучающегося и определяет стратегию нового социокультурного, психолого-педагогического и организационно-методического образовательных уровней. Исследуемая педагогическая технология, ориентирована на коммуникативно-профессиональную подготовку студентов, предполагает языковую, профессионально-содержательную и организационно-методическую интегративность учебного процесса как межкультурного взаимодействия.

Обсуждение. Подчеркивается, что результатом реализации данной лингводидак-

тической технологии как педагогического условия является готовность будущего специалиста к профессионально-коммуникативному взаимодействию и ассертивному поведению в современном поликультурном сообществе.

Заключение. Делается вывод, что технологическая цепочка рассматриваемой технологии соответствует выявленным ранее особенностям обучения студентов в полилингвальной среде. Коммуникативной доминантой сотрудничества в этнокультурном образовательном окружении является педагогический диалог как составляющая межкультурного (полилингвального) взаимодействия.

Ключевые слова: педагогическое условие, лингводидиктическая технология, актуализация процесса обучения в вузе, полилингвальная образовательная среда, ассертивное поведение, профессионально-коммуникативная подготовка.

Основные положения:

- определены особенности, характеризующие лингводидиактическую технологию обучения студентов в полилингвальной образовательной среде;

- представлены три этапа функционирования исследуемой технологии: психолого-педагогический (базовый), содержательно-технологический (актуализирующий) и коммуникативно-практический (творческий);

- разработаны функциональные модели обучения, способствующие реализации каждого этапа лингводидиктической технологии.

1. Введение (Introduction)

Новые научно-теоретические идеи профессиональной подготовки будущих специалистов связаны с инновационным характером меняющейся социокультурной среды в вузе. Современное педагогическое сообщество сосредоточено на изучении проблематики, определенной в последнее время очевидными новациями мультикультурного обмена. Актуальность данной статьи вызвана необходимостью исследования педагогических условий организации обучения студентов в полилингвальной среде вуза, выраженных в психолого-педагогическом, социальном, филологическом, культурологическом форматов образовательной деятельности[1].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Вопросы, связанные с лингво-культурологическим и аксиологическим подходами к организации учебного процесса в вузе, всегда были объектом исследования ученых. При обосновании комплекса педагогических условий бо-

[1] Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.

лее результативного обучения студентов в мультикультурном образовательном пространстве вуза важными для нашего исследования явились научно-практические разработки Е.В. Высоких, Г. К. Селевко, Б. Ф. Ломова, М. К. Мамардашвили и др. В этой связи важную роль мы отвели рассмотрению вопросов межкультурного профессионального взаимодействия, представленных в работах Н. Д. Гальсковой, Л.С. Зникиной, С. Г. Тер-Минасовой, Е. Т. Фальковой, И.И. Халеевой и др.

Однако вместе с тем очевидным является и то, что остается довольно много вопросов, связанных с организацией учебных процессов в полилингвальной образовательной среде, с формированием гибкой и вариативной системы методического обеспечения данных процессов [1, 2]. Актуальным, на наш взгляд, является необходимость изучения особенностей полилингвальной образовательной среды вуза, выраженных в психолого-педагогических, социальных, филологических, философских[1], культурологических форматах учебного процесса, что является предпосылкой создания объективной научной основы для разработки стратегий процесса обучения с учетом мультикультурных реалий современного вуза [3, 4, 5, 6, 7].

Исходным предположением проводимого нами исследования является то, что реализация процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде имеет выраженную специфику, проявляющуюся в социокультурном, межэтническом, психолого-педагогическом форматах, что требует изменения педагогической и методической организации процесса обучения.

Предполагается, что процесс обучения в полилингвальной образовательной среде будет результативным, если определены соответствующие особенности образовательного процесса в полилингвальной среде вуза, выявлены на их фоне общепедагогические проблемы и тенденции организационно-методического обеспечения обучения студентов в исследуемой образовательной среде[2].

В качестве рабочей гипотезы

[1] Мамардашвили М. К. Эстетика мышления. М. : Московская школа педагогических исследований, 2011. 416 с.

[2] Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях. Спб: ф-т филологии и искусства. СПбГУ. 2007. 77 с.

исследования мы приняли возможность актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде[1]. Результатом исследуемого процесса должна быть готовность студентов к профессионально-коммуникативному и ассертивному поведению в поликультурном формате будущей профессиональной деятельности. Предполагается, что этот результат достижим за счет обоснования и соблюдения разработанного комплекса педагогических условий, механизм выполнения которых соответствует представленной стратегии процесса обучения[2]. В основу этого комплекса условий положено расширение культуро-содержательного и воспитательного наполнения гуманитарных дисциплин [8]. Важными составляющими представляются также лингводидактическая технология профессионально ориентированной подготовки студентов, организационно-методическое и педагогическое взаимодействие преподавателей гуманитарных и специальных кафедр, а также собственно методическая готовность преподавателей к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде вуза.

3. Результаты (Results)

Под полилингвальной образовательной средой вуза мы понимаем образовательный формат, характеризующий учебный процесс проявлениями межкультурных, эмоционально-ценностных, личностных речевых поступков обучающегося и определяющий при сотрудничестве субъектов учебного процесса стратегию построения нового социокультурного, психолого-педагогического и организационно-методического форматов процесса обучения. За основу этой стратегии целесообразно принять направленность на формирование современного профессионала, готового к конструктивному межкультурному и полилингвальному взаимодействию.

Понятие «полилингвальная образовательная среда» принимается нами в исследовании близко к синонимическому рассмотрению понятия «поликультурная образовательная среда». Тем не менее, выбор трактовки образовательной

[1] Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дисс. …д-ра пед. наук. Кемерово. 2005. 406 с.

[2] Халеева И. И. Основы теории обучения понимаю иноязычной речи: дисс. д-ра пед. наук. М. 1990. 239 с.

среды как *полилингвальной* обоснован логическим процессом профессионального развития «вторичной» языковой личности в рамках предложенной лингводидактической технологии.

Одним из педагогических условий актуализации процесса обучения студентов вуза в полилингвальной образовательной среде мы представляем реализацию педагогической технологии[1]. В логике проводимого исследования она разработана как лингводидактическая педагогическая технология профессионально ориентированной подготовки студентов: языковая, профессионально содержательная и организационно-методическая интегративность учебного процесса как субъект-субъектного взаимодействия (с опорой на совокупность особенностей обучения, обусловленных поликультурной и полилингвальной средой вуза).

В общем понимании педагогические технологии – совокупность способов, приемов и их технологическая последовательность выполнения. Технологии призваны обеспечивать реализацию задуманного, конкретных задач процесса обучения и воспитания. Собственно технология – это процедура, цепочка действий, направленных на прогнозируемый результат.

В терминологическом поле понятия «педагогическая технология» принято рассматривать три позиции: педагогическая технология как научное понятие (изучение целей, содержания и методов обучения); как процессуальное понятие (определение алгоритма процесса обучения); как функциональное понятие (собственно осуществление технологического процесса)[2].

Педагогическая технология разрабатывается как авторская педагогическая идея в соответствии с конкретной целью. Важным этапом в выстраивании всей технологии является конкретная формулировка ожидаемого результата. Отсюда очевидным является необходимость разработки диагностирующего инструментария, то есть критериев и показателей, измеряющих достигнутые результаты.

Специфическими особенностями педагогических технологий

[1] Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
[2] Высоких Е. В. Влияние родной культуры на иноязычное общение студентов: Психолого-педагогический анализ: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1999. 150 с.

являются:

- целеполагание;

- наличие алгоритма разработанного процесса;

- возможность управляемости и корректировка целей в рамках технологии;

- диагностирование результатов и корректировка стратегии процесса.

Лингводидактическая технология представляет собой последовательное использование коммуникативных средств обучения, в совокупности с другими педагогическими средствами, с целью *достижения готовности студентов к профессионально-коммуникативному и ассертивному поведению в поликультурном формате будущей профессиональной деятельности*.

Само понятие «лингводидактическая технология» соединяет два аспекта: технология и обучение коммуникации. По сути, технология призвана отвечать на вопрос «*как делать?*», а не на вопрос «*что делать?*». В нашем случае технология является инструментом ассертивного обучения, освоения коммуникационных и межкультурных основ общения. Содержание обучения (в нашем случае иноязычному профессиональному общению и межкультурному взаимодействию) реализуется посредством технологической цепочки педагогических приемов, форм, методов, средств актуализации процесса обучения студентов в полилингвальной образовательной среде.

4. Обсуждение (Discussion)

Лингводидактическая технология как технологическая цепочка процесса обучения представлена нами тремя этапами:

1. Психолого-педагогическим (базовым), ключевыми компонентами которого являются собственно личность обучаемого, его ориентирование на анализ и самоанализ ситуативно-познавательной ситуации, приобщение к образовательной деятельности в рамках обучения профессионально-коммуникативному общению с учетом выявленных особенностей обучения в полилингальном окружении.

2. Содержательно-технологическим (актуализирующим), определяющими компонентами которого являются реализация конкретного содержания обучения коммуникативному общению и учебно-познаваемая деятельность обучающегося. Измерение проектируемого результата.

3. Коммуникативно-практи-

ческим (творческим), определяющим взаимосвязь между «человеком культуры», его прагматическими профессионально-коммуникативными установками и устойчивым проявлением (непроявлением) умений поликультурной коммуникации и ассертивного поведения в соответствующей среде общения.

Для реализации разработанной технологии мы применяли различные модели обучения:

Обучение в партнерстве. Важной для нас формой явилось кооперативное обучение, которое позволяет развивать *позитивную взаимозависимость* (студент, получив задание, понимает, что достижение им успешного результата – это совместная работа каждого из группы); *индивидуальную ответственность* (объективная самооценки и оценка личного вклада обучающего преподавателем); *стимулирование обучающимися друг друга*.

Межкультурное обучение. Основной целью этой модели обучения является формирование у студентов коммуникативной, в т. ч. иноязычной компетенции. Это умения пользоваться языком в зависимости от конкретной ситуации, общаться с незнакомцами и представителями других культур внутри одной культуры.

Главное достижение такой модели обучения – снятие неопределенности и тревожности коммуникантов; приобретение знаний как вербальной, так и невербальной коммуникации разноэтнического характера.

Профессионально-коммуникативное обучение. Цель этого обучения – выработка иноязычных коммуникативных моделей поведения будущих специалистов с учетом профессиональных ситуаций с участниками-представителями разных культур. Основной формой обучения является кейс-метод (on-job instruction).

Ассертивное обучение. Процесс обучение предполагает эффективное общение, в котором формируется модель ассертивного поведения, формирование толерантности. Результирующей составляющей ассертивного обучения является формирование самоуважения и уважения к другим людям [9].

Формами ассертивного обучения, которые мы положили в основу лингво-коммуникативной технологии, являются индивидуальное консультирование, урок-взаимодействие, (само) презента-

ции, ролевые игры.

Итак, лингводидактическая технология» понимается нами как системная организация учебного и воспитательного процесса в рамках курса «Деловой иностранный язык в поликультурном профессиональном общении», который осуществляется в вузе с учетом этнокультурной составляющей образовательного процесса.

Новизна разработанной лингводидактической технологии выражается в её творческом результате. На «выходе» технологической цепочки поэтапно мы формируем у обучающихся:

1 этап – психолого-педагогический (базовый): информационное накопление межкультурных знаний; возможность преодоления барьера непонимания и, как следствие, невосприятие «чужой» культуры; становление социокультурной идентификации обучающихся как представителей разных культур; усвоение студентами знаний об этнокультурных ценностях и особенностях своих сокурсников и сверстников с позиции «мы не хуже и не лучше, чем они; мы просто другие»; этичность коммуникации; снятие тревожности в общении; толерантность, самоуважение и уважение к другим людям и их мнениям.

2 этап – содержательно-технологический (актуализирующий): активная позиция обучающегося в поликультурной среде вуза и повышение мотивационных стимулов к обучению; умение оценивать и изменять поведенческие характеристики в интерактивном общении; уважение к различным мировоззренческим и религиозным ценностям; социальная адаптация обучающихся в полилингвальном окружении; мотивация к самосовершенствованию; умение вести диалог, в том числе в мультикультурном профессиональном сообществе; элементы ассертивного поведения (эффективное общение, умение слушать, уважение другого мнения); умение работать в команде.

3 этап – коммуникативно-практический (творческий): самоконтролируемость в структуре межкультурных и межличностных отношений в процессе профессиональной подготовки; возможность для обучающихся приобрести качества медиатора своей культуры, сохраняя национальную идентичность; устойчивый интерес обучающихся к курсам по выбору, отражающим этнокультурные особенности делового общения в профес-

сиональной сфере; умение моделировать профессионально-коммуникативное поведение.

5. Заключение (Conclusion)

Технологическая цепочка разработанной технологии соответствует выявленным ранее особенностям обучения студентов в полилингвальной среде. Мы проецируем обучение не на страноведческий принцип как простое описание особенностей этнического характера, а на процесс обучения в условиях реального взаимоотношения и взаимодействия с представителями других культур. Весь процесс обучения выстраивается на сотрудничестве с этнокультурным окружением. Коммуникативной доминантой учебного процесса является педагогический диалог как составляющая межкультурного полилингвального взаимодействия, под которым мы понимаем продуктивное педагогическое сотрудничество всех субъектов образовательного процесса, то есть преподавателя, несущего воспитательно-образовательную функцию педагога в поликультурной среде, и обучающегося как носителя конкретных этнокультурных установок. Главная задача преподавателя – формировать у обучающихся готовность к сотворчеству и заинтересованность к обучению.

Библиографический список

1. Pride J.B., Holme J. (eds.). On Communicative Competence. [Sociolinguistics], Harmondsworth, Penguin, 1972. P. 269-293.

2. Гальскова Н. Д. Современная образовательная модель в области иностранных языков: структура и содержание // Иностранные языки в школе. 2015. – №. 8. – С. 2-8.

3. Сулимин В. В. Стратегия межэтнического и социального взаимодействия, адаптация мигрантов в культурной среде принимающего социума // Аграрный вестник Урала. Серия: Экономика. – 2012. – №3. – С. 85-87.

4. Романюк Е. С., Романюк А. С. Особенности адаптации к обучению в вузах РФ студентов из стран СНГ // Известия ВолгГТУ : межвуз. сб. Волгоград : ВолгГТУ. 2013 – №13 (116). – С. 120-122. (Серия: Новые образовательные системы и технологии обучения в вузе).

5. Ильина Л. Е. Потенциал интегрированных курсов в формировании полиязыковой личности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. – № 12 (78). – Ч. 4. – С. 194-197.

6. Вилейто Т. В. Совершенствование билингвальной коммуникативной компетенции бакалавров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. 2014. – № 18.1. – С. 25-27.

7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии : монография. М., 1984. – 444 с.

8. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : монография. М. : Слово, 2000. – 624 с.

9. Селевко Г. К. Технологии развивающего обучения / Школьные технологии. 1997. – № 4. – С. 22-46.

D. V. Sedykh

ORCID No. 0000-0001-7563-281X,
Senior teacher of English, Foreign Languages Department, postgraduate,
T. F. Gorbachev Kuzbass state technical university, Kemerovo, Russia.
E-mail: seddina@mail.ru

THE LINGUO - DIDACTIC TECHNOLOGY AS A PEDAGOGICAL CONDITION OF ACTUALIZING UNIVERSITY STUDENTS TRAINING IN MULTILINGUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

Introduction. The actuality of creating and developing the modern lingvuo-didactic technology as a pedagogical condition of actualizing students' training in multilingual educational environment in higher school reflected in psychological and pedagogical, social, philological and cultural issues of educational activities is substantiated in the article. The aim of the article is to present and justify the author's conception of the technology effectiveness in cross-cultural interaction of the representative of different nationalities and cultures at the university.

Materials and methods. The main research methods involve analysis of scientific Russian and foreign literature on the problems of students' training, the methods of pedagogical diagnostics (questioning, inquiring, interviewing), testing, observation, quality and quantity data processing.

Results. The study reflects the functional linguo-didactic technology of student' training in the multilingual educational format of the modern University. It characterizes the studying process by cross-cultural, emotional, axiological, personal communicative activities of the students, defines the strategy of a new sociocultural, psychological, pedagogical, organizational and methodical training levels. The pedagogical technology is oriented on formulating communicative professional skills of future specialists and sociocultural competences.

Discussion. The study shows that the research project is essential by actualizing the technology as a pedagogical condition targeted at the readiness of a future specialist for professional communicative cooperation (communication) and assertive behavior in the modern multilingual community.

Conclusion. It must be concluded that the technological conception is relevant to the peculiarities of students' training in multilingual environment. The communicative dominant of the cooperation in ethnocultural educational conditions is considered to be a constructive pedagogical dialogue as a key segment of the successful cross-cultural interaction.

Keywords*:* pedagogical condition, linguo-didactic technology, actualization of educational process, multilingual educational environment, assertive behavior, professionally communicative training.

Highligths:

- it is defined the peculiarities of the linguo-didactic technology of students' training as a key pedagogical condition in the multilingual educational environment;
- it is introduced the main stages of functioning the technology: basic stage, actualizing stage, creative stage;
- the author overviews the functional educational models (practices) to support the technological effectiveness of three training stages.

References

1 Pride J. B., Holme J. (eds.). (1972) On Communicative Competence. [Sociolinguistics], Harmondsworth, Penguinю. 269-293.

2. Gal'skova N. D. (2015) Sovremennaya obrazovatel'naya model' v oblasti inostrannyh yazykov: struktura i soderzhanie [Modern education model in the field of foreign languages: the structure and content] *Inostrannye yazyki v shkole*. 8, 2-8. (In Russian).

3. Sulimin V.V. (2012) Strategiya mezhetnicheskogo i social'nogo vzaimodejstviya, adaptaciya migrantov v kul'turnoj srede prinimayushchego sociuma [Strategy of interethnic and social interaction, adaptation of migrants in the cultural environment of the host society] *Agrarnyj vestnik Urala. Seriya: Ekonomika*. 3, 85-87. (In Russian).

4. Romanyuk E. S. (2013) Osobennosti adaptacii k obucheniyu v vuzah RF studentov iz stran SNG [Peculiarities of adaptation to learning in University students from CIS]. *Izvestiya VolgGTU. Seriya: Novye obrazovatel'nye sistemy i tekhnologii obucheniya v vuze*. 13 (116), 120-122. (In Russian).

5. Il'ina L. E. (2017) Potencial integrirovannyh kursov v formirovanii poliyazykovoj lichnosti [The potential of integrated courses in the formation of multilingual personality]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 12 (78), 194-197. (In Russian).

6. Vilejto T. V. (2014) Sovershenstvovanie bilingval'noj kommunikativnoj kompetencii ba- kalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhizned-eyatel'nosti [the development of bilingual communicative competence of bachelors of pedagogical education in the field of safety]. *Molodoj uchenyj*. 18.1, 25-27. (In Russian).

7. Lomov B. F. (1984) Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii [Methododological and theoretical problems]. *Moscow, Nauka*. 444 p. (In Russian).

8. Ter-Minasova S. G. (2000) Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya [Language and cross-cultural communication]. *Moscow, Slovo.*, 624 p. (In Russian).

9. Selevko G.K. (1997) Tekhnologii razvivayushchego obucheniya [The technologies of de veloping education]. *Shkol'nye tekhnologii*. 4, 22-46. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.72..5..015

УДК 378.937

ББК 74.480.26

А. Л. Тихонова[1], З. В. Возгова[2]

[1]ORCID № 0000-0002-3033-9852,
доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой французского языка и методики обучения французскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: tihonovaal@cspu.ru

[3]ORCID № 0000-0002-4833-3299,
доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: vozgovazv@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДОЙ ШКОЛЫ НА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ

Аннотация

Введение. В статье обосновывается актуальность проведения практик, призванных формировать исследовательские компетенции будущих учителей на базе школ для обеспечения взаимодействия студента с образовательной средой как платформой исследования. Цель статьи – раскрыть систему последовательно усложняющихся задач исследовательских практик и углубляющегося взаимодействия с различными компонентами образовательной среды школы.

Материалы и методы. В ходе исследования применены как теоретические (анализ литературы по проблеме, моделирование), так и эмпирические (наблюдение, анализ документации, обобщение опыта, описание, беседа) методы. Осуществлялось оценивание результатов с использованием листов экспертной оценки.

Результаты. Разработана система заданий исследовательских практик 3-5 курсов, характеризующаяся преемственностью и иерархичностью задач, контентно-варьирующей мобильностью при взаимодействии с образовательной средой учебного заведения, нацеленностью на создание инновационного продукта, востребованного образовательной средой. Нами выделены задачи каждой из практик, обеспечивающие выполнение указанных требований, и определены основные условия их реализации. Выявлены проблемы и трудности, с которыми сталкиваются студенты на каждом из этапов

формирования исследовательской компетенции, и показаны резервы практик и ресурсы образовательной среды, взаимодействие с которыми позволяет преодолевать возникающие затруднения.

*Обсуждение***.** Утверждается, что постоянное взаимодействие с образовательной средой учебных заведений в период исследовательских практик обеспечивает регулярную верификацию востребованности исследования, своевременную апробацию разрабатываемых материалов и форм работы и их коррекцию, постоянную адаптацию к меняющимся условиям исследовательской деятельности, платформу для формирования способности руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся.

Заключение. Делается вывод о том, что предлагаемая последовательность задач исследовательских практик способствует органичному становлению не только исследовательских компетенций будущих учителей иностранного языка, но и ряда качеств личности, необходимых будущим профессионалам в сфере языкового образования: инициативности, социальной активности, мобильности и самостоятельности.

Ключевые слова: исследовательские компетенции; исследовательские практики; образовательная среда школы; задачи практики; оценивание результатов практики.

Основные положения:

- определен состав и осуществлена декомпозиция исследовательских компетенций будущих учителей при взаимодействии с образовательной средой школы;

- разработана система всестороннего оценивания результативности исследовательских практик;

- представлена система усложняющихся задач исследовательских практик, предполагающих углубление и расширения взаимодействия с образовательной средой школы.

1. Введение (Introduction)

Современные тенденции профессиональной подготовки будущего учителя обуславливают необходимость пересмотра ее содержания и форм ее организации; нацеленность программных документов, и в первую очередь образовательных стандартов педагогического образования и профессиональных стандартов учителя, на формирование творческой, активной, самостоятельной, способной и готовой к саморазвитию личности определяют особое внимание исследователей-педагогов к вопросам формирования исследовательских компетенций будущего учителя. В последние годы появляется ряд работ, посвященных данной проблематике (исследования В. С. Елагиной, Л. М. Куликова и Л. М. Куликовой, С. С. Мустафиной, П. Н. Пономарчука, Ю. В. Рындиной, Р. М. Чумичевой, Е. В. Яковлевой и др.); авторы обобщают и анали-

зируют опыт формирования исследовательских компетенций у студентов педагогических вузов различных городов Российской Федерации.

Исследовательские компетенции являются важной составляющей профессиональной компетентности учителя; ФГОС ВО заявляет в качестве цели подготовки бакалавров педагогического образования формирование готовности к выполнению профессиональных задач, в частности, в области научно-исследовательской деятельности, что подразумевает становление специфичных исследовательских умений и приобретение опыта научно-исследовательской деятельности. Анализ исследований показывает, что трактовка исследовательских компетенций, формально не находящая уникального выражения, тем не менее оказывается в целом единой у разных авторов. Определяя исследовательские компетенции, авторы представляют их как комплекс (совокупность) знаний и умений, необходимых для осуществления исследовательской деятельности [1; 2; 3; 4].

Вместе с тем, Федеральный государственный стандарт бакалавриата направления «Педагогическое образование» требует формирования двух исследовательских компетенций будущего учителя: готовности использовать систематизированные теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11) и способности руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12). В рамках нашей работы мы придерживаемся указанных формулировок, подразумевая под обобщенным термином «исследовательские компетенции» способность к осуществлению собственного научного исследования и к руководству ученическим исследованием.

Формирование исследовательских компетенций пронизывает весь университетский курс подготовки будущих учителей, реализуясь систематически в теоретических и спорадически – в преимущественно практических дисциплинах (учебно-исследовательская деятельность). Не менее важны ресурсы внеаудиторной работы, направленной на развитие исследовательских умений студентов. Вопросы формирования исследовательской и научно-исследовательской компетенции в рамках университетских курсов и во

внеучебной научно-исследовательской деятельности рассматривались в работах Л.М. Куликовой, Л.М. Куликова, Ю.В. Рындиной, Е.В. Яковлевой, Л.И. Буровой [2; 5; 6; 7].

Однако для реализации двух указанных компетенций, в особенности способности руководить ученическим проектом, абсолютно необходимым оказывается ресурс практик в условиях образовательной среды школы. Анализ научной литературы показывает, что изучение особенностей формирования исследовательских и научно-исследовательских компетенций в рамках учебных и производственных практик является относительно новым объектом исследования; в частности, этому посвящены исследования Л.М. Куликовой, Л.М. Куликова, Р.М. Чумичевой и др. [2; 8]. В последние годы в планах бакалавриата направления «Педагогическое образование» специально выделяется несколько видов научно-исследовательских практик (учебная практика по приобретению первичных навыков и опыта научно-исследовательской работы, научно-исследовательская работа (практика) и преддипломная практика), реализуемых на различных площадках: как в стенах базовых школ, так и в университете. В указанных условиях представляется необходимым установить содержание, объем и последовательность педагогических действий, обеспечивающие оптимальное становление заявленных компетенций и находящие выражение в формулировке индивидуальных заданий для студентов в период практики в условиях образовательной среды школы.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Исследование, направленное на разработку содержания и выявление оптимального объема и последовательности заданий для студентов в период исследовательских практик, проводилось в течение 2014-2018 уч. годов на факультете иностранных языков Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета; базами практик являлись школы, гимназии и лицеи г. Челябинска и Челябинской области (Копейск, Златоуст, Кыштым). За указанный период в исследовании участвовали 356 студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профили: «Английский язык. Иностранный язык», «Немецкий язык. Английский язык» и «Француз-

ский язык. Английский язык».

В ходе исследования применены как теоретические (анализ литературы по проблеме, моделирование), так и эмпирические (наблюдение, анализ документации, обобщение опыта, описание, беседа) методы. В начале исследования на основе анализа исследовательских работ студентов педагогического вуза установлено, что при подготовке курсовых и выпускных квалификационных проектов будущих учителей потенциал школьных практик для формирования исследовательских компетенций используется в недостаточной мере: превалирует реферативное изложение изученной литературы, практическая часть в ряде случаев излагается формально, слабо реализуется связь теории и практических выводов; некоторые исследования являлись модифицированными копиями опубликованных в интернете. Был сформулирован замысел формирования исследовательской компетенции будущего учителя в ходе трех исследовательских практик с градуальным усложнением исследовательских задач и постепенным снятием дидактического сопровождения; постоянно осуществлялось оценивание результатов с использованием листов экспертной оценки; на основе получаемых результатов для каждого нового курса вносились коррекции в формулировки индивидуальных заданий исследовательской практики.

3. Результаты (Results)

Обобщение опыта формирования исследовательских компетенций в ходе практик 3-5 курсов показывает, что задания, формулируемые для студентов на каждую из практик, должны представлять собой систему, характеризующуюся преемственностью и иерархичностью задач, контентно-варьирующей мобильностью при взаимодействии с образовательной средой учебного заведения, нацеленностью на создание инновационного продукта, востребованного образовательной средой. Нами выделены задачи каждой из практик, обеспечивающие выполнение указанных требований, и определены основные условия их реализации.

В рамках первой исследовательской практики на 3 курсе (учебной практики по получению первичных умений и навыков научно-исследовательской деятельности, осуществляемой в апреле) реализуются следующие обобщенные задачи: постановка и решение исследовательских задач

в области науки и образования; использование в профессиональной деятельности методов научного исследования. Следует отметить, что к этому моменту студентами уже освоены курсы психологии, педагогики и методики обучения иностранному языку, и обучаемые обладают знаниями основ организации научного исследования, понимают его логику; знают категориальный аппарат научного исследования. Таким образом, студенты должны научиться ставить и решать задачи научного исследования; овладеть эмпирическими методами научного исследования (методами сбора и накопления данных, контроля и измерения, обработки данных, оценивания, обобщения педагогического опыта). Оценивание успешности выполнения задач практики производится на основе анализа чернового варианта рукописи курсовой работы, защиты отчета по практике, самооценки научно-исследовательской деятельности студента и отзыва руководителя курсовой работы[1].

Опыт анализа и оценивания результативности первой исследовательской практики показывает, что типичными проблемами, затрудняющими выполнение поставленных задач, являются недостаточная теоретическая подготовленность студента по тематике собственного исследования; неумение или в некоторых случаях невозможность эффективно использовать возможности образовательной среды школы (непредоставление учителями доступа к документации класса, в том числе электронным журналам, или робость, застенчивость, недостаточная настойчивость студента при контакте с представителями администрации школы, при необходимости проведения опросов, анкетирования учителей и т.п.). Исследовательская компетенция, таким об разом, в значительной степени зависит от мобилизации регулятивных и коммуникативных составляющих опыта обучаемых, что побудило нас учесть эти составляющие при оценивании результатов практики, а также ввести подробную инструкцию по организации и реализации практической части курсового исследовательского проекта. Так, например, исследовательское задание по курсовому

[1] Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в образовании: учеб. Пособие. Ростов-н/Д. : Аркол, 2009. 228 с.

проекту «Содержание и формы экологического воспитания на уроках французского языка» включает, в частности, следующую инструкцию:

1. На настоящий момент в результате анализа научной и методической литературы Вы должны были установить, что входит в содержание экологического воспитания, и составить перечень форм экологического воспитания. При выполнении нижеследующих заданий Вы опираетесь на этот перечень.

2. Методом *наблюдения* (во-первых, наблюдения образовательной среды – наглядности на стенах, книг на полках и т.д.; во-вторых, наблюдения учебного процесса при посещении уроков, можно также отражать это в фотографиях уроков) Вы устанавливаете, насколько в школе реализуется экологическое воспитание, в каких формах, каких компонентах содержания.

3. Методом *анализа документов* Вы устанавливаете возможности учебников и прочих учебных материалов (по французскому языку!) для экологического воспитания.

4. На основе *беседы* с учащимися / учителями (анкетирования) Вы делаете заключение о необходимости расширения содержания и введения новых форм экологического воспитания на уроках французского языка.

5. Предпримите подготовку и проведение фрагментов урока по экологической тематике (в рамках фонетической, речевой зарядки или физкультминутки – строго по согласованию с учителем), но это не входит в задачи исследования на 3 курсе.

Вторая исследовательская практика (научно-исследовательская работа) является хронологическим продолжением производственной педагогической практики 5 курса в школе (сентябрь-октябрь, первая четверть), логически встраиваясь в ее процесс, однако в ходе этой практики студенты выступают также в качестве соруководителей (наставников) учебно-исследовательских проектов учащихся. Обобщенными задачами этой практики являются: самостоятельная постановка и решение исследовательских задач в области науки и образования (эта задача реализуется как в квалификационном проекте студента, так и в учебно-исследовательском проекте учащегося); использование в исследовательской деятельности методов

внедрения результатов педагогического исследования в практику и диагностики их результативности. К настоящему моменту у студентов уже, как правило, существуют собственные наработки инновационного содержания обучения иностранному языку, являющиеся результатом филологического исследования 4 курса и методических изысканий 3 курса. Частными задачами практики являются: овладение навыками разработки локального педагогического исследования (определение цели, гипотезы, методов исследования, разработка проекта формирующего эксперимента, апробация практической разработки в педагогическом процессе образовательного учреждения); систематизация и углубление теоретических и практических знаний по профилю подготовки, их применение при решении конкретных педагогических или методических задач в соответствии с темой выпускной квалификационной работы; совершенствование приемов самостоятельной работы (подбор, анализ и изучение соответствующей литературы по исследуемой проблеме; раскрытие используемой системы научных категорий; анализ состояния педагогической теории и практики по исследуемой проблеме, оценка ее решения в современных условиях). К перечисленным задачам, связанным с выполнением собственного квалификационного проекта, добавляются задачи, связанные с организацией, планированием, оцениванием проекта учащегося. Оценивание успешности выполнения задач практики производится на основе анализа материалов выпускного квалификационного проекта, подготовленных во время прохождения практики, защиты отчета по практике, самооценки научно-исследовательской деятельности студента, оценочного листа наставника проекта и отзыва руководителя квалификационной работы.

Анализ работы студентов на практике и опыт консультативной деятельности руководителей квалификационных проектов показывает, что студенты в целом не испытывают проблем ни с организацией экспериментального обучения, ни с внедрением инновационного содержания в учебно-воспитательный процесс в школе, ни с организацией учебно-исследовательского проекта учащихся; сложности возникают при формулировке выводов, оформлении отчета и материалов выпускной квалификационной работы. На этом

этапе студенты нуждаются в образцах оформления материалов исследования. В дальнейшем в течение 5 курса, в выступлениях на конференциях, при подготовке статей и материалов работ, представляемых на конкурсы грантов, студенты имеют возможность не единожды обратиться к своим записям и в совершенстве освоить формулировки, позволяющие изложить результаты своих исследований и выделить в них основное и второстепенное, инновационные компоненты и результаты, повторно подтверждающие уже доказанные теоретические положения.

Заключительная практика исследовательского характера – преддипломная практика – организуется в июне десятого семестра, непосредственно перед государственными экзаменами и защитой выпускных квалификационных проектов. Центральной задачей практики является представление результатов работы, проведенной в течение третьего – пятого курсов; она детализируется в следующих подзадачах: совершенствование профессиональных навыков сбора, обработки, систематизации и анализа материалов и информации по тематике выпускного квалификационного проекта; комплексный анализ и интерпретация результатов исследования; завершение работы над созданием научного текста и определения перспективных тенденций развития результатов исследования; подготовка к защите выпускной квалификационной работы. Взаимодействие с образовательной средой школы в этот период (фактически вне учебно-воспитательного процесса) осуществляется по двум направлениям: завершение оформления документации по апробации разработанных студентом учебно-методических материалов (взаимодействие с управленческим компонентом об разовательной среды) и комплектация методических рекомендаций по теме проекта с учетом результативности экспериментального обучения (сопровождение и пополнение технологической составляющей среды).

Оценивание результативности преддипломной практики осуществляется на основе выполняемого руководителем анализа конечного варианта выпускного квалификационного проекта, защиты отчета по практике, самооценки научно-исследовательской деятельности студента и отзыва руководителя квалификационной работы.

Опыт руководства выпускными квалификационными проектами показывает, что на завершающем этапе представления результатов исследования студенты более всего нуждаются в квалифицированном обсуждении их работ, фактически воспроизводящем ситуацию защиты («репетиция» защиты), причем на данном этапе они осознают необходимость серьезной оцени результатов своих исследований представителями работодателей – учителями-практиками. В процессе подготовки к защите проектов они пытаются выстроить линию доказательств необходимости применения своих разработок в учебно-воспитательном процесс школы с точки зрения профессионалов, «примеривая» на себя роль потребителя собственного исследовательского продукта. В некоторых случаях только на этом этапе студенты обнаруживают несостоятельность своей исследовательской деятельности.

Нами было предпринято сопоставление оценивания выступлений студентов в ходе защит выпускных квалификационных проектов государственными экзаменационными комиссиями, в том числе включенными в них представителями работодателей (руководителей школ и учебно-методических объединений) в соответствии с декомпозицией исследовательских компетенций (знание логики научного исследования, содержания и форм теоретических и эмпирических методов исследования, технологии организации учебно-исследовательской деятельности в школе; умения применять теоретические знания в практическом исследовании, самостоятельно обрабатывать, интерпретировать и представлять результаты исследовательской деятельности, а также ставить задачи и организовать ход учебного исследования; владение приемами осмысления информации для решения исследовательских задач и методами самооценки собственной исследовательской деятельности и оценки результатов учебно-исследовательской деятельности учащихся). Практический опыт системной реализации изложенной последовательности приобщения студентов – будущих учителей иностранного языка к научно-исследовательской деятельности в условиях образовательной среды школы показывает стабильное возрастание с 2014 по 2018 г. числа студентов с высоким уровнем обеих исследовательских компетенций.

4. Обсуждение (Discussion)

Представляется возможным утверждать, что подготовка будущего учителя иностранного языка к исследовательской деятельности в профессиональной сфере должна в значительной мере быть нацелена на взаимодействие с образовательной средой учебных заведений, что обеспечивает регулярную верификацию востребованности исследования, своевременную апробацию разрабатываемых материалов и форм работы и их коррекцию, постоянную адаптацию к меняющимся условиям будущей профессиональной, в том числе исследовательской, деятельности, платформу для формирования способности руководить учебно-исследовательской деятельностью учащихся. Вопрос о степени проявления творческого, созидательного компонента (продукции нового знания, новизны исследовательского продукта) в студенческой исследовательской деятельности остается открытым; ряд исследователей [5; 9] полагают, что целью студенческого исследования (как и исследования, организуемого студентом с учащимися школ на практике) является сознательное освоение и получение новых знаний, а также готовности их использовать в практической деятельности, не уточняя, однако, насколько новым по отношению к предшествующим исследованиям оказывается получаемое знание.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, эффективное формирование исследовательских компетенций будущих учителей иностранного языка должно осуществляться в ходе исследовательских практик в рамках образовательной среды школы. При этом степень взаимодействия студента-исследователя с образовательной средой школы и ее различными компонентами определяется типом практики и этапом реализации его исследования. Последовательность и динамика усложнения задач практик детерминирована не только их продолжительностью, но и постепенностью погружения студента в школьную образовательную среду: необходимостью контактов с административным корпусом школы, частотой взаимодействии с учителями – наставниками и коллегами, степенью доступа к школьной документации, вовлеченностью во взаимоотношения с учащимися школы не только по линии «ученик – преподаватель», но и «респондент – исследователь», «изучаемый контингент –

исследователь», возможностями взаимодействия с иными компонентами образовательной среды, в том числе учебно-методическими объединениями школы и штабами научных обществ учащихся. Расширение доступа к образовательной среде школы зависит не только от согласованности действий педагогических университетов и баз практик и детализации задач практик в рабочих программах, предлагаемых вузом, но и от инициативности, социальной активности, мобильности и самостоятельности самого студента. Мы полагаем, что предлагаемая нами последовательность задач исследовательских практик способствует органичному становлению не только исследовательских компетенций будущих учителей иностранного языка, но и указанных качеств, необходимых будущим профессионалам в сфере языкового образования.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» по договору на выполнение НИР №114/05/П от 15.05.2018 г. по теме «Организация научно-исследовательской среды как условие самореализации студента вуза».

Библиографический список

1. Елагина В. С. Формирование исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Концепт. 2012. – № 8 (август). URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12102.htm (дата обращения: 21.06.2018).

2. Куликова Л. М., Куликов Л. М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в условиях производственной практики // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2014. – № 2(31). – С. 70-79.

3. Пономарчук П. Н. Формирование исследовательской компетенции у студентов юридических специальностей [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2011. – № 5. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4906 (дата обращения: 21.06.2018).

4. Репета Л. Формирование исследовательской компетенции учащихся // Цели и тематика. 2011. – № 3. – С. 28-33.

5. Рындина Ю. В. Формирование исследовательской компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки // Человек и образование. 2011. – № 3(28). – С. 183-188.

6. Яковлева Е. В. Формирование исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования. 2015. – Вып. 3. URL: http://e-concept.ru/2015/85741.htm (дата обращения: 21.06.2018).

7. Яковлева Е. В., Бурова Л. И. Преемственность формирования исследовательской компетентности учителя начальных классов в условиях многоуровневой подготовки // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. – № 4. – С. 140-145.

8. Чумичева Р. М. Формирование исследовательских компетенций у студентов в процессе педагогической практики // Вестник Нижневартовского государственного университета. 2009. – № 3. – С. 22-34.

9. Берсенева О. В. Модель формирования исследовательских компетенций будущих учителей математики // Вестник ТГПУ. 2016. – №4 (169). – С. 65-69.

A. L. Tikhonova[1], Z. V. Vozgova[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-3033-9852,
Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogics),
Department of French language and methods of teaching french language,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: tihonovaal@cspu.ru

[3]ORCID No. 0000-0002-4833-3299,
Associate Professor, Doctor of Pedagogy, Professor of Chair of ynglish зhilology,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vozgovazv@cspu.ru

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE OF STUDENTS IN THE INTERACTION WITH SCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN RESEARCH PRACTICE

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the organization of research practice of future teachers in schools to ensure student interaction with the educational environment as a research platform. The purpose of the article is to uncover a system of consistently complex tasks of research practices and deepening interaction with the various components of the educational environment of the school.

Materials and methods. The research methods involve theoretical (analysis of scientific literature, modeling) and empirical (observation, documentation analysis, synthesis of experience, description, conversation) methods. Evaluation of results was carried out using expert evaluation sheets.

Results. The study developed a system of tasks for research practices of 3-5 courses,

characterized by continuity and hierarchy of tasks, content-varying mobility when interacting with the educational environment of an educational institution, focusing on the creation of an innovative product that is in demand by an educational environment. We defined the basic conditions for their implementation. The problems and difficulties that students face at each of the stages of the formation of research competence are identified, and the reserves of practices and resources of the educational environment are shown, the interaction with which allows to overcome the difficulties that arise.

Discussion. The study shows that the sequence of tasks for the gradual complication of interaction with the school educational environment makes it possible to effectively develop the research competencies of future teachers of a foreign language.

Conclusion. The authors concluded that the proposed sequence of tasks of research practices contributes to the formation not only of the research competencies of future teachers of a foreign language, but also of a number of personality traits needed by future professionals in the field of language education: initiative, social activity, mobility and independence.

Keywords: research competencies; research practices; school educational environment; practice tasks; evaluation of practice results.

Highlights:

- the study determined the composition and decomposition of the research competencies of future teachers in the interaction with the school educational environment;
- the authors worked out a system of comprehensive assessment of the effectiveness of research practices;
- the research presents a system of increasingly complex research practices, involving the deepening and expansion of interaction with the school educational environment.

References

1. Elaguina V.S. (2012) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii v protsesse professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of research competence in the process of professional training of students of a pedagogical university]. *Koncept*. 8, 26-30. Available at: http://e-koncept.ru/2012/12102.htm (Accessed: 21.06.2018). (In Russian).

2. Kulikova L.M. (2014) Formirovaniye issledovatel'skikh kompetentsiy u studentov v usloviyakh proizvodstvennoy praktiki [Formation of research competencies in students in the field of industrial practice] *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2(31), 70-79. (In Russian).

3. Ponomarchuk P.N. (2011) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii u studentov yuridicheskikh spetsial'nostey [Formation of research competence of law students] *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 5. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=4906 (Accessed: 21.06.2018). (In Russian).

4. Repeta L. (2011) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii uchashchikhsya [Formation of students' research competence] *General and Professional Education*. 3, 28-33. (In Russian).

5. Ryndina YU.V. (2011) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentnosti budushchego uchitelya v protsesse professional'noy podgotovki [Formation of research competence of the future teacher in the training process] *Chelovek i obrazovaniye*. 3(28), 183-188. (In Russian).

6. Yakovleva E.V. (2015) Formirovaniye issledovatel'skoy kompetentsii u budushchikh uchiteley nachal'nykh klassov v protsesse obucheniya v vuze [Formation of research competence in future primary school teachers in the process of learning in high school] *Sovremennyye nauchnyye issledovaniya*. 3; Available at: http://e-concept.ru/2015/85741.htm (Accessed: 21.06.2018). (In Russian).

7. Yakovleva E.V. (2016) Preyemstvennost' formirovaniya issledovatel'skoy kompetentnosti uchitelya nachal'nykh klassov v usloviyakh mnogourovnevoy podgotovki [Continuity of the formation of research competence of primary school teachers in a multi-level training] *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*. 4, 140-145. (In Russian).

8. Chumicheva R.M. (2009) Formirovaniye issledovatel'skikh kompetentsiy u studentov v protsesse pedagogicheskoy praktiki [Formation of research competences of students in the process of teaching practice] *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 3, 22-34. (In Russian).

9. Berseneva O.V. (2016) Model' formirovaniya issledovatel'skikh kompetentsiy budushchikh uchiteley matematiki [Model of the formation of research competencies of future teachers of mathematics]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4 (169), 65-69. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.15..5..016

УДК 159.9

ББК 88

И. Н. Улыбышева[1], С. В. Жолудева[2]

[1]ORCID № 0000-0003-4072-558,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
E-mail: Iren537@yandex.ru

[2]ORCID №0000-0002-6948-2306,
доцент, кандидат психологических наук,
Южный федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация.
E-mail: Zholudevasv@yandex.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ

Аннотация

Введение. В статье представлены данные об особенностях профессиональных представлений у старшеклассников с разной профессиональной направленностью. Исследование профессиональных представлений старшеклассников с разной профессиональной направленностью является необходимым условием для формирования адекватного самоопределения и выбора профессии согласно направленностям и представлениям. Авторами была проведена тщательная работа по подбору диагностического инструментария для реализации поставленной цели исследования.

Материалы и методы. Диагностика проводилась с помощью следующих психодиагностических методик: «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А.Климова», «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности» (Е.И.Рогова). Исследование проводилось на базе Донского государственного технического университета на выборке старшеклассников 10-11 классов обучающихся на подготовительных курсах, всего в исследовании приняло участие 78 обучающихся.

Результаты. В результате проведенного исследования и анализа полученных данных, авторами были установлены особенности профессиональных представлений старшеклассников, выявлена качественная специфика профессиональных представлений старшеклассников с различными профессиональными направленностями.

Обсуждение. Отмечается, что полученные результаты могут быть использованы в целях повышения эффективности образовательно-воспитательного процесса.

Заключение. Делается вывод о наличии качественной специфики профессио-

нальных представлений старшеклассников относящихся к различным группам профессиональных направленностей.

Ключевые слова: профориентация, самоопределение, представления, старшеклассники, профессиональная направленность, профессиональная деятельность.

Основные положения:

- установлены особенности профессиональных представлений старшеклассников;
- определены условия формирования профессиональных представлений старшеклассников в образовательном пространстве;
- выявлены особенности профессиональных представлений по каждой из пяти групп профессиональной направленности;
- определены группы старшеклассников с наиболее четкими представлениями о будущей профессии, и группы, которым необходима помощь в корректировке представлений о будущей профессиональной деятельности.

1. Введение (Introduction)

На сегодняшний день современному обществу необходимы профессионалы с конкурентоспособными профессиональными умениями и навыками. Для формирования профессионально успешной личности необходимо выстраивать процесс обучения в системе адекватных профессиональных представлений, которые имеют значении в формировании жизненных планов личности, направляют ее развитие. Профессиональные представления личности старшеклассника существенно влияют на дальнейшее профессиональное развитие и способствуют успешному профессиональному самоопределению [4].

Процесс профессионального самоопределения происходит в юношеском возрасте. Выбор профессии и профессиональное обучение являются отправной точкой в системе профессиональных представлений, которые в дальнейшем способствуют развитию профессионально успешной личности и определяют возможности самореализации. Таким образом, исследование профессиональных представлений старшеклассников с разными профессиональными направленностями является значимым для самоопределения личности [2].

Профессиональная направленность изучалась многими отечественными исследователями, такими, как С. С. Мартынова, Е. М. Никиреев, В. А. Сластенин. Объединяя их подходы, можно дать определение профессиональной

направленности как интегральной характеристики, способствующей мотивации профессиональной деятельности [13]. Профессиональная направленность имеет свою специфическую структуру, важную роль в которой занимает личностная убежденность, которая представляет собой синтез знаний, интеллектуальных, эмоциональных и волевых проявлений личности, являющихся основой единства идеи и действия [7].

Профессиональные представления являются системной категорией, то есть представляют собой систему качеств, свойств личности, которые формируют значимые характеристики старшеклассника как субъекта труда [15]. Профессиональные представления имеют свою четко организованную иерархию: системообразующим фактором выступает уровень профессиональной пригодности, а субъектной мерой – удовлетворенность процессом и результатом труда [14].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Исследование проводилось в Донском государственном техническом университете г. Ростов-на-Дону на подготовительных курсах, респондентами выступали обучающиеся 10-11 классов, в исследовании приняли участие 78 человек. Нами был использован следующий методический инструментарий: «Дифференциально-диагностической методики (ДДО) Е.А. Климова» [6] и «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности» (Е. И. Рогова) [13].

3. Результаты (Results)

Для диагностики профессиональной направленности авторами был применен «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО) Е.А. Климова» респонденты были разделены на 5 групп, соответствующих профессиональным направленностям: Человек-природа (5%), Человек-техника (19%), Человек-человек (24%), Человек-знак (23%), Человек-художественный образ (30%).

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод о том, что наибольшее количество респондентов относятся к профессиональной направленности Человек-художетвенный образ, это может быть связано с преобладанием в числе респондентов старшеклассников, посещающих подготовительные курсы по направлению «Дизайн». Наименьший показатель профессиональной направ-

ленности принадлежит группе профессий Человек-природа, что может свидетельствовать о малой престижности и недостаточной востребованности профессий данного типа в современном мире.

Далее авторами был применен «Опросник, направленный на изучение представлений об объекте деятельности» (Е. И. Рогова) во всех группах профессиональных направленностей для исследования факторов, составляющих основу профессиональных представлений: оценки, силы, активности, четкости.

Анализ результатов, полученных при диагностике представлений старшеклассников с профессиональной направленностью Человек-природа, свидетельствует об особом уважении к оценке результатов работы со стороны старшеклассников. Показатели по фактору «сила» свидетельствуют о недостаточном самоконтроле результата работы, зависимости от внешних обстоятельств и оценок. По фактору «активность» по отношению к объекту будущей деятельности присутствует эсктравертированность, эмоциональная отзывчивость, относительно работы напротив, выражена интровертированность, пассивность, сдержанность. По фактору «четкость» респондентам объект представляется четким, понятным, работу же испытуемые представляют весьма отдаленно и нечетко. Эти показатели можно объяснить недостаточной информированностью старшеклассников о специфике содержания и результатов данной профессиональной сферы.

Респондентам с профессиональной направленностью Человек-техника, объект деятельности представляется более понятным, точным, что указывает на позитивное отношение к профессиональной сфере. Представления о результате самой работы по фактору оценки «образ» имеет высокие показатели, что свидетельствует о восприятии профессии как социально желаемой и востребованной. Возможно, это связано с тем, что профессиональная деятельность типа Человек-техника требует большей вовлеченности, и респонденты имеют четкие представления о результате данной деятельности.

Респонденты группы Человек-человек оценивают работу как более понятную, ясную, объект же не имеет точного представления. Анализ данных по шкале «оценка» позволяет сделать заключение, что

испытуемые характеризуют работу как социально-желаемую, склонны осознавать ее как носителя позитивных, социально желательных характеристик. По шкале «активность» преобладают средние значения показателей относительно работы и объекта. Это указывает на общую активность, общительность, эмоциональную отзывчивость. Что касаемо объекта деятельности, то он характеризуется испытуемыми критическим отношением, отвержением объекта, неудовлетворенностью уровнем достижений. По шкале «сила» объект и работа оценивается старшеклассниками в равных значениях, это позволяет утверждать, что респонденты являются уверенными, склонными рассчитывать на свои силы в затруднительных обстоятельствах и, как правило, независимы от окружающих.

Проанализировав данные группы Человек-знак, по шкале «оценка» можно сделать вывод, что старшеклассники представляют объект и работу как позитивную деятельность, приносящую радость и удовлетворение. Наиболее высокие значения по шкале сила принадлежат представлениям об объекте, представления о работе у респондентов имеют более низкие значения. То есть респонденты более уверены в объекте деятельности, чем в самой работе. По шкале «активность» данные свидетельствуют о недостаточных представлениях об активности объекта и работы. По шкале «четкость» объект и работы видятся старшеклассникам как хорошо прогнозируемая деятельность.

Анализ представлений группы Человек- художественный образ показал, что работу старшеклассники представляют радостной, приятной, объект же представляется менее приятным. По шкале «сила» у респондентов практически одинаковые показатели и по работе, и по объекту деятельности. Это свидетельствует о волевых качествах респондентов. По шкале «активность» объект деятельности для старшеклассников имеет характеристики активного, инициативного действия. Работа представляется им более пассивной и инертной. По шкале «четкость» работа и объект деятельности старшеклассникам представляется ярко в сознании субъекта.

4. Обсуждение (Discussion)

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее четкие представления об объекте и результате деятельности присущи группе респондентов типа Чело-

век-техника. Это может быть связано с хорошей информированностью и востребованностью профессий данного типа, респонденты четко знают, что необходимо для выполнения профессиональных задач и какой результат деятельности ожидать. Наименьший показатель по объекту и результату у группы Человек-природа, такие данные можно объяснить недостаточной информированностью старшеклассников о специфике, содержании и результатах в данной профессиональной сферы.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, проведенное авторами исследование профессиональных представлений старшеклассников с разными профессиональными направленностями является значимым для современного этапа развития профориентационной науки. Авторами выявлена качественная специфика профессиональных представлений старшеклассников, относящихся к различным группам профессиональных направленностей. Полученные в результате проведенного исследования данные позволят определить основные психологические условия оптимизации образовательного пространства, с целью разработки взаимосвязанной системы учебной работы, направленной на развитие адекватных профессиональных представлений старшеклассников.

Библиографический список

1. Авдонина В. И., Тихонина Т. А. Взаимосвязь профессиональных и ценностных ориентаций при профессиональном самоопределении подростка // Студенческая наука XXI века. 2015. № 3. С. 59-60.

2. Антропова Л. В. Основы профориентологии : учебное пособие / Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное агентство по образованию. Череповец : ГОУ ВПО Череповецкий гос. ун-т, Ин-т педагогики и психологии, 2006. - 84 с.

3. Арон И. С. Психологическая готовность к профессиональному самоопределению как основа субъектности профессионального выбора / European social science journal. 2015. № 7. С. 282-289.

4. Волков Б. С. Основы профессиональной ориентации: уч. пособие для вузов / Московский региональный институт высшего социально-экономического образования. Москва : Академический Проект, 2007. – 331с.

5. Долматова С. В. Сознательный выбор профессии как признак личностной зрелости субъекта : материалы научн. конференции. М. : Норма, 2014. – 385 с.

6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : Издат. центр «Академия», 2004.

7. Королева Т. В. Связь осмысленности жизни с профессиональным самоопределением личности в период ранней юности / Проблемы и перспективы развития творческого потенциала студентов : материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. 2015. С. 138-142.

8. Жолудева С. В., Барабаш Ю. Г. Коучинг-технологии в работе по уточнению профессиональных представлений и планированию карьеры студентов // Евразийское Научное Объединение, 2015. Т. 2. № 2 (2). С. 226-228.

9. Макарова А. Н., Костылева Е. А. Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект) : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, / А. Н. Макарова, Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т» Нижний Новгород: ВГИПУ, 2006 - 178 с.

10. Антипова И.Г., Жолудева С. В., Науменко М. В., Панкратова И. А., Рогов Е. И., Рогова Е. Е., Скрынник Н. Е., Шевелева А. М. Особенности формирования профессиональных представлений на разных этапах профессионального пути / Современная парадигма исследования профессиональных представлений. Ростов-на-Дону, 2014. С. 27-63.

11. Пособие по профориентации / под. ред. Р. Белкина. М. : Издательство ПЧЕЛА, 2001. - 88 с. (Серия «Выбираю профессию»).

12. Пятницкая Г. А. Профессиональные компетентности в формировании готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2-5. С. 1181-1183.

13. Рогов Е. И. Особенности представления о деятельности в сознании субъекта // Известия Южного Федерального университета. Педагогические науки. 2014. - №10. - С. 39-52.

14. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М. : Наука, 2002.

15. Шеховцова Л. Ф. Психологическое сопровождение выбора профессии в школе. Ростов-на-Дону : Феникс; Санкт-Петербург : Северо-Запад, 2006. - 175 с.

I. N. Ulybysheva[1], S. V. ZHoludeva[2]

[1]ORCID No. 0000-0003-4072-558,
Southern federal university Rostov-on-Don, Russia.
E-mail: Iren537@yandex.ru

[2]ORCID No.0000-0002-6948-2306,
candidate of psychology, docent, Southern federal university Rostov-on-Don, Russia.
E-mail: Zholudevasv@yandex.ru

IDEAS ABOUT THE PROFESSIONAL ACTIVITIES OF HIGH SCHOOL STUDENTS WITH DIFFERENT PROFESSIONAL ORIENTATION

Abstract.

Introduction. The article presents data on the features of professional ideas in high school students with different professional orientation. The study of professional ideas of high school students with different professional orientation is a necessary condition for the formation of adequate self-determination and choice of profession according to the directions and ideas. The authors carried out a thorough work on the selection of diagnostic tools for the implementation of the research goal.

Materials and methods. Diagnosis was performed using the following psychodiagnostic methods: "Differential-diagnostic questionnaire (DDO) of E. A. Klimov", "Questionnaire aimed at the study of the concepts of object of activity" (E. I. Rogov). The study was conducted on the basis of the don state technical University on a sample of high school students in grades 10-11 enrolled in preparatory courses, a total of 78 students took part in the study.

Results. In the study, and analyzing the data, the authors established the peculiarities of the professional views of the students identified quality the specifics of professional views of students with different professional directions. The conditions for the formation of professional representations of high school students in the educational space.

Discussion. Peculiarities of the professional views on each of the five groups of professional orientation, defined group of high school students with the clearest ideas about the future of the profession, and groups who need assistance in adjusting ideas about future careers.

Conclusion. The results can be used to improve the efficiency of the educational process.

Keywords: career guidance, self-determination, representations, high school students, professional orientation, professional activity.

Highlights:

- features of professional representations of high school students are established;
- the conditions for the formation of professional representations of high school students in the educational space;
- the features of professional ideas for each of the five groups of professional orientation are revealed;
- identify groups of high school students with the most clear ideas about the future profession, and groups that need help in adjusting ideas about the future of professional activity.

References

1. Avdonina V.I., Timonina T. A. (2015) Vzaimosvyaz' professional'nyh i cennostnyh orientacij pri professional'nom samoopredelenii podrostka. [Iinteraction between profess-

sional and value orientations of professional self-determination of a teenager]. *Studencheskaya nauka XXI veka.* 3, 59-60. (In Russian).

2. Antropova L.V. (2006) Osnovy proforientologii. [Fundamentals of proforientacii]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii, Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu. CHerepovec, GOU VPO CHerepoveckij gos. un-t, In-t pedagogiki i psihologii.* 84 p. (In Russian).

3. Aron I.S. (2015) Psihologicheskaya gotovnost' k professional'nomu samoopredeleniyu kak osnova sub"ektnosti professional'nogo vybora. [The Psychological readiness to professional self-determination as the basis of professional subjectivity of the selection]. *European social science journal.* 7, 282-289. (In Russian).

4. Volkov B.S. (2007) [Osnovy professional'noj orientacii. The basics of professional orientation: a manual for higher education institutions]. *Moskovskij regional'nyj institut vysshego social'no-ehkonomicheskogo obrazovaniya. Moscow, Akademicheskij Proekt*. 331p. (In Russian).

5. Dolmatova S.V. (2014) Soznatel'nyj vybor professii kak priznak lichnostnoj zrelosti sub"ekta. [Conscious choice of profession as a sign of personal maturity of the subject]. *Materi-aly nauchn. konferencii. M.,Norma.* 385 p. (In Russian).

6. Klimov E.A. (2004) Psihologiya professional'nogo samoopredeleniya. [Psychology of professional self-determination: textbook.settlement for students. higher. PED. studies'. institutions']. *M., Izdat. centr "Akademiya".* (In Russian).

7. Queen T.V. (2015) Svyaz' osmyslennosti zhizni s professional'nym samoopredeleniem lichnosti v pe-riod rannej yunosti. [Connection of meaningfulness of life with professional self-determination of the person in the period of early youth*]. Materialy Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem "Problemy i perspektivy razvitiya tvorcheskogo potenciala studentov*". 138-142. (In Russian).

8. Zholudeva S.V., Barabash Y.G. (2015) Kouching-tekhnologii v rabote po utochneniyu professional'nyh predstavlenij i planirovaniyu kar'ery studentov. [Coaching technologies in the work on the refinement of professional ideas and career planning of students]. *Evrazijskoe Nauchnoe Ob"edinenie.* 2, 2 (2), 226-228. (In Russian).

9. Makarov A. (2006) Professional'noe razvitie lichnosti (professiologicheskij aspekt) [Professional development of a person (professional aspect): a textbook for students of higher educational institutions]. *Federal'noe agentstvo po obrazovaniyu, GOU VPO «Volzhskij gos. inzhenerno-ped. un-t» Nizhnij Novgorod: VGIPU.* 178 p. (In Russian).

10. Zholudeva S.V. (2014) Osobennosti formirovaniya professional'nyh predstavlenij na raznyh ehtapah professional'nogo puti. [Peculiarities of formation of professional performances at different stages of professional career]. *Sovremennaya paradigma issledovaniya professional'nyh predstavlenij. Rostov-na-Donu.* 27-63. (In Russian).

11. Posobie po proforientacii (pod. red. R. Belkina). (2001) [Manual on career guidance]. M., Izdatel'stvo PCHELA. 88 p. (In Russian).

12. Pyatnitskaya G.A. (2012) Professional'nye kompetentnosti v formirovanii gotov-

nosti starsheklassnikov k professional'nomu samoopredeleniyu. [Professional competence in formation of readiness of senior pupils for professional self-determination]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Ros-sijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki.*14, 2-5, 1181-1183. (In Russian).

13. Rogov E.I. (2014) Osobennosti predstavleniya o deyatel'nosti v soznanii sub"ekta. [features of representation about activity in consciousness of the subject]. *Izvestiya YUzhnogo Federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*. 10, 39-52. (In Russian).

14. Shadrikov V.D. (2002) Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti. [Problems of systemogenesis of professional activity]. *M., Nauka*. (In Russian).

15. Shekhovtsova L. (2006) Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii v shkole. [Psychological support of the choice of profession at school]. *Rostov-na-Donu, Feniks; Sankt-Peterburg, Severo-Zapad.* 175 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.16..5..017

УДК 37.01

ББК 74.04

Д. З. Шибкова[1], П. А. Байгужин[2]

[1]ORCID № 0000-0002-8583-6821,
профессор, доктор биологических наук, главный научный сотрудник
научно-иследовательской лаборатории «Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shibkova2006@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-5092-0943,
доктор биологических наук, профессор кафедры общей биологии и физиологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: baiguzhinpa@cspu.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. ВЗГЛЯД ЭКСПЕРТА

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуализация проектной деятельности, выражающаяся в формировании метапредметных образовательных результатов – универсальных учебных действий. Подчеркивается, что увеличение конкурсов проектов (участников) латентно запускает проблему распространения и закрепления «системных ошибок» и смешивания метода проектов и научно-исследовательской работы. С целью повышения эффективности проектной деятельности обучающихся представлены рекомендации по отбору критериев оценивания процедур подготовки и защиты проекта.

Цель статьи – разработать и предложить содержание этапов проектной деятельности обучающихся и критерии оценивания процедур подготовки и защиты проекта.

Материалы и методы. В статье представлены теоретический анализ научно-методических работ (исторические, теоретические, практические аспекты проектной деятельности); авторская интерпретация методического подхода к экспертной оценке результатов подготовки и защиты проекта.

Результаты и их обсуждение. Авторы дифференцируют понятия «проект», «проектная деятельность» и «научно-исследовательская деятельность». Разработаны структура и содержание проектной деятельности с регламентированными функциями автора проекта и его руководителя; критерии оценивания проекта как средства достижения метапредметных универсальный учебных действий. Обсуждается проблема распространения и закрепления «системных ошибок» при подготовке результатов проектной деятельности. Предполагается, что одной из причин «системных ошибок» является

недостаточное проявление интегративного мышления у авторов проекта и недостаточная сформированность профессиональных компетенций в области проектной и исследовательской деятельности у руководителя проекта.

Заключение. Разработанные содержание этапов проектной деятельности обучающихся и критерии оценивания процедур подготовки и защиты проекта носят рекомендательный характер. Авторы рассчитывают на конструктивную критику и приглашают к дискуссии на указанную тему.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, научно-исследовательская деятельность, критерии оценивания, обучающиеся.

Основные положения:

- проведен анализ подходов к оцениванию результатов проектной деятельности;
- обозначены причины «системных ошибок» при организации и реализации этапов проектной деятельности;
- разработаны критерии оценивания действий обучающихся в соответствии с этапами проектной деятельности.

1. Введение (Introduction)

Исторический экскурс свидетельствует, что в педагогической науке и практике метод проектов, разработанный американским педагогом Дж. Дьюи, использовался еще в начале прошлого столетия. Обучать учеников на основе активной целенаправленной деятельности пробовали и в России, в частности в начале XX века разработкой и внедрением данного подхода занимался известный педагог С.Т. Шацкий. Однако длительное время этот метод не был востребован по целому ряду причин.

В настоящее время для реализации образовательного стандарта становится востребованной организация системы социальных взаимодействий и учебного сотрудничества на основе современных образовательных технологий, использование которых нацелено на формирование личностных, регулятивных, коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий [1, 2].

Следует указать на достаточно активное внедрение проектной деятельности в практике зарубежной педагогики [4-6], позиционирование положительных эффектов его использования с точки зрения анализа психологических и методических аспектов.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

В работе использован теоретический анализ научно-методических работ (исторические, теоретические, практические аспекты про-

ектной деятельности). Метод моделирования использован при разработке структуры и содержания этапов проектной деятельности и представлен в авторской интерпретации методического подхода к экспертной оценке результатов подготовки и защиты проекта.

3. Результаты (Results)

В современных требованиях ФГОС прописано, что первое место в образовании должны занимать *развивающие и социализирующие* цели, а предметное обучение (содержание образования) является средством обеспечения процессов саморазвития и самопознания обучающихся. Ученые и педагоги-практики указывают, что для этих целей применяются «инновационные» технологии, в частности метод проектов.

Проектная деятельность в школьном образовании рассматривается как некая альтернатива классно-урочной системе. Метод проектов – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых (порой и путем самообразования). Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность осваивать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Современный проект обучающегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств [3].

Участники образовательного процесса овладевают компонентами проектной деятельности через совместную работу, формируя умение видеть проблему, формулировать тему, определять цель и задачи проекта, выдвигать гипотезы, находить способы решения поставленных задач, анализировать и объяснять результаты своей деятельности, доказывать свою гипотезу и защищать выводы. Овладевая умениями и навыками наблюдения, постановки опытов с различными объектами, обучающиеся самостоятельно приобретают знания из научной и учебной литературы [4].

В литературе анализируются различные эффекты внедрения проектной деятельности в образовательное пространство. Так, D.C. Chou (2018) выделяет взаимосвязь между способностью обучающихся к социальному предпринимательству и реализацией проектного мышления [5]. G. Zhylkybay

et al. (2014) проектную деятельность называют «естественным способом реализации системы обучения» и рассматривают ее как форму самообразования, обучения языковой культуре, а также инструмент диагностики способностей обучающихся [6].

В современной литературе обоснована педагогическая ценность технологии проектного обучения для формирования творческой деятельности обучающихся. В частности, Е. А. Кротовой и А. И. Макшеевой (2016) установлена связь этапов реализации технологии проектного обучения с уровнями творческой деятельности. Авторами предлагаются критерии и оцениваются уровни сформированности творческой деятельности: стимульно-продуктивный, эвристический, креативный [7].

Проект – работа, направленная на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата. Проект может включать элементы докладов, рефератов, исследований и любых других видов самостоятельной творческой работы обучающихся, но только как способов достижения результатов проекта.

Цель проектной деятельности – приобщить к активному обучению, способствовать развитию учебно-познавательных умений и навыков. Не вдаваясь в детальную характеристику проектной деятельности и ее классификаций, которые хорошо представлены в ряде публикаций [8, 9], мы считаем необходимым отметить следующие подходы: учет возрастной группы обучающихся, предметно-содержательной области, доминирующий вид деятельности, продолжительность и количество участников, характера координации (открытая или скрытая).

В практике педагогической деятельности, как правило, реализуются «смешанные» типы проектов. На каждом этапе проектной деятельности педагогу необходимо исключить «системные ошибки», которые блокируют возможность достижения развивающих и социализирующих целей образовательного процесса. Прежде всего, такими ошибками являются либо ограничение самостоятельной деятельности обучающихся (избыточная помощь и контроль на всех этапах подготовки проекта), либо практически полное отсутствие консультационной помощи и поэтапного контроля со стороны руководителя проекта.

Проектная деятельность подчиняется заданным требованиям по структуре и содержанию этапов ее выполнения (Таблица 1).

***Табл. 1.* Структура и содержание этапов проектной деятельности обучающихся**

***Tab. 1.* The structure and content of the stages of the project activities of students**

Этап	Содержание	Степень самостоятельности выполнения этапа	Действия обучающегося
1	2	3	4
Подготовительный этап	Выбор проблемы	самостоятельно	Обучающийся выбирает проблему из предложенных вариантов, либо предлагает «авторский» вариант
	Конкретизация темы проекта. Определение цели, формулирование задач и гипотезы. Формирование проектных групп, распределение в них обязанностей.	совместно с руководителем	Консультируется и определяет практическую и теоретическую основу проекта. Самостоятельно формулирует познавательную цель и строит действие (определяет задачи) в соответствии с ней.
	Рекомендации участникам проектных групп.	руководитель	Определяет сроки выполнения, график отчетности, объем консультационной помощи
	Утверждение те-	совместно	Проявляет умение (на -

1	2	3	4
	матики и плана проекта	с руководителем	вык) планирования работы (планирующий самоконтроль)
	Установление критериев оценки проекта и формы его представления	руководитель	Понимает критерии оценки проекта и формы его представления согласно требованиям конкурсной документации.
Поисково-исследовательский этап	Поиск и определение источников информации. Планирование способов сбора и анализа информации. Подготовка краткого реферата по теме проекта Сбор, систематизация материалов (фактов, наблюдений, результатов постановки опытов или исследования). Подготовка проекта к апробации (например, в форме доклада, отчета).	самостоятельно	Проявляет ИКТ-компетентность («Что искать? Где искать? Как искать?»). Проявляет навыки предварительного анализа информации. Согласует и определяет требования к реферату Достигает соответствия фактов, наблюдений, результатов постановки опытов или исследования с целью и задачами проекта. Демонстрирует навыки документального оформления / презентации предварительных результатов проекта.

1	2	3	4
	Промежуточные отчеты обучающихся	руководитель	Проводит организационно-консультационные мероприятия, обсуждение альтернативных способов (вариантов) представления предварительных результатов проекта
	Рефлексивный контроль	совместно с руководителем	Демонстрирует потенциальный и актуальный уровни самоконтроля; адекватность прогностической оценки проектной деятельности
Трансляционно-оформительский этап	Предзащита проекта	самостоятельно	Определяет и готовит программу и сценарий публичной защиты; ее медиаподдержку, стендовую информацию о проекте
	Доработка проекта с учетом замечаний и предложений	совместно с руководителем	
	Подготовка к публичной защите проекта		
Заключительный этап	Публичная защита проекта	самостоятельно	Демонстрирует интеллектуальный аспект коммуникации: умение обосновывать и доказывать свою точку зрения, проявляет рефлексию
	Подведение итогов, конструктивный анализ вы-	экспертная группа	Демонстрирует адекватность восприятия оценки результатов проектной

1	2	3	4
	полненной работы		деятельности

4. Обсуждение (Discussion)

Экспертные группы при подведении конструктивного анализа выполненной работы обучающегося констатируют факт смешивания понятий «проект» и «научно-исследовательская работа», о чем свидетельствует нарушение структурно-содержательных, логических связей в представляемых на конкурсы работах. Кроме того, наблюдаются случаи подмены указанных понятий и вместо «проекта» представляются результаты научно-исследовательской работы конкурсантов.

Одной из причин выявленных фактов, на наш взгляд, является отсутствие осознания принципиального отличия научно-исследовательской работы от проектной деятельности. Научно-исследовательская работа подразумевает деятельность, связанную с решением творческой, исследовательской задачи с ранее неизвестным результатом (наличие гипотезы) и может являться, по сути, этапом проектной деятельности.

Проект как деятельность направлен на решение конкретной проблемы, на достижение оптимальным способом заранее запланированного результата в виде реального объекта или интеллектуального продукта. В этом случае научно-исследовательская работа является способом достижения результата проекта.

Несмотря на большое количество научных публикаций, отражающих актуальность метода проектов, этапы проектной деятельности, способы представления результатов исследования, на наш взгляд, наименее разработанным до настоящего времени является вопрос о критериях оценки проектной деятельности обучающихся.

Имеются немногочисленные публикации, в которых представлены критерии оценивания процесса и результата проектной деятельности обучающихся [10–12], или представлен опыт работы по конструированию требований к организации проектной и учебно-исследовательской деятельности учащихся [13–15], отражаются различные уровни требований к про-

ектной деятельности и различия в понимании термина «проектная деятельность».

Опыт работы авторов статьи в экспертных группах конкурсов различных уровней («Шаг в будущее», «Мой первый доклад» «Интеллектуалы XXI века» и др.) позволяет утверждать, что, несмотря на хорошо представленные в научно-методических публикациях и конкурсных требованиях, критерии оценки проектов требуют дальнейшей их оптимизации и конкретизации.

Критерии оценивания проектов:

– тематическая актуальность и полнота раскрытия выбранной темы проекта (отражаются во введении и анализе литературных источников, характеризующих современное состояние проблемы или его ретроспективный обзор. На актуальность и полноту раскрытия темы проекта указывает библиографический список источников, в т.ч. электронных;

– четкость поставленной цели и задач (их выполнимость, требования к инструментарию измерения исследуемых качественных и количественных признаков объекта и предмета изучения);

– дизайн проекта (структура плана проекта и его этапность);

– обоснованность выбранных методик (тестов, опросников и др.) для проведения исследовательской части проекта (валидность, надежность, чувствительность, возможность их самостоятельного использования и анализа результатов);

– уровень представленных данных, полученных в ходе проектной деятельности (репрезентативность данных), их математико-статистическая обработка (описательная статистика и другие методы многомерного анализа данных);

– полнота анализа полученных данных (соответствие цели и задачам проекта; систематизация; оригинальность использования методов, интерпретации результатов, наглядности представления);

– наличие в работе вывода и/или практических рекомендаций (обоснованность выводов и их соответствие поставленным задачам, наличие практической значимости);

– качество оформления работы (орфографическая и стилистическая грамотность, наличие наглядного материала и его уровень, качество и количество используемой литературы и т.д.).

Проект, представленный на экспертизу, может соответствовать всем предъявляемым требованиям. Однако оценка сформированности компонентов действий обучающегося в ходе подготовки проекта, а также степень самостоятельности его выполнения, возможна при выступлении докладчика на защите проекта.

Критерии оценки выступления докладчика на защите проекта:

– обоснованность структуры доклада (тема, актуальность, цель и задачи, способы и методы достижения результатов, представление и анализ результатов, использование наглядно-иллюстративного материала, выводы и рекомендации);

– полнота раскрытия выбранной темы при защите (вычленение главного результата, его новизна или оригинальность, обоснованность доказательств; социальная или практическая значимость результатов проекта);

– эрудированность докладчика (умение быстро ориентироваться в теоретическом материале выполненной работы и ее результатах при ответах на вопросы экспертной комиссии);

– уровень представления доклада по проекту (умение пользоваться при изложении доклада и ответах на вопросы материалами, полученными самостоятельно в ходе выполнения проекта; качество презентации доклада, соблюдение регламента);

– уровень самостоятельности выполнения работы (совокупность всех критериев оценки докладчика на защите проекта).

Преимуществом проектной деятельности, как альтернативы школьного образования является возможность его реализации в рамках дополнительного (семейного) образования, формируя индивидуальный образовательный маршрут и портфолио автора проекта. Целесообразность проектной деятельности оправдана участием в открытых конкурсах проектов, которые проводятся под эгидой образовательных центров различного уровня.

5. Заключение (Conclusion)

К настоящему времени на виртуальном образовательном пространстве увеличилось количество конкурсов проектов и исследовательских работ. Такую тенденцию, обретающую массовый характер, можно рассматривать, как результат реализации обязательного требования образовательных

стандартов к внедрению этого вида деятельности. Активное внедрение проектной деятельности в системе образования актуализирует портфолио – отражение индивидуального образовательного вектора развития обучающегося независимо от ступени его подготовки.

Востребованность проектной деятельности обусловлена психолого-педагогическими и методическими эффектами, выражающимися в формировании метапредметных образовательных результатов – универсальных учебных действий.

Увеличение конкурсов проектов (участников) латентно запускает проблему распространения и закрепления «системных ошибок» при подготовке результатов, которые в большинстве случаев сводятся к недостаточному проявлению критического мышления, как руководителя проекта, так и их авторов.

Авторы настоящей статьи указывают на рекомендательный характер предложенных критериев оценивания процедур подготовки и защиты проекта; рассчитывают на конструктивную критику и приглашают к дискуссии на указанную тему.

Библиографический список

1. Анохина Г. М., Дубовицкая Т. В., Лукина Е. А., Савинков Ю. А. Технология развития личности и универсальных учебных действий в общеобразовательной школе // Инновации в образовании. 2014. – № 7. – С. 5-10.

2. Gerasimova E. Savvina O, Telkova V., Melnikov R., Trofimova E. (2015) Theoretical and Empirical Aspects of Project Activity at Modern Russian School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 214, 27-33. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.589.

3. Чечель И. Д. Метод проектов, или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула // Директор школы. 2011. – № 3. – С. 10.

4. Supadol P., Sukreeyapong W., Intarakumhaeng P., Siripan K., Nesusin N. (2014) Results of learning activities of grade 1 thai language subjects using the project-based approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 116, 1444–1448. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.413.

5. Chou D. C. (2018) Applying design thinking method to social entrepreneurship project. *Computer Standards & Interfaces*. 55, 73-79. DOI: https://doi.org/10.1016/j.csi.2017.05.001.

6. Zhylkybay G., Magzhan S., Suinzhanova Z., Balaubekov M., Adiyeva P. (2014) The effectiveness of using the project method in the teaching process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 143, 621–624. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.07.448.

7. Кротова Е. А., Макшеева А. И. Проектное обучение как средство развития

творческой деятельности // Современные наукоемкие технологии. 2016. – № 1–1. – С. 120–123.

8. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. – № 6. – С. 43-47.

9. Казарова О. А., Николаева Т. В. Адаптации-инновации в проектной деятельности: подходы к классификации проектов / В мире научных открытий : материалы XII Международной научно-практической конференции. 2014. – С. 46–53.

10. Нагель О. И. Проблема оценки проектной деятельности обучающихся // Известия АСОУ. Научный ежегодник. 2014. – № 1 (2). – С. 202–211.

11. Ивасив О. В. Проблемы экспертного оценивания проектной деятельности в общеобразовательном учебном заведении // Актуальные научные исследования в современном мире. 2017. – № 2–6 (22). – С. 100–106.

12. Казарова О. А., Пчёлина Е. А. Адаптивно-инновационные методы и инструменты оценивания индивидуальных проектов по биологии // Биология в школе. 2017. – № 4. – С. 27–33.

13. Яковлева И. А., Истомина Е. А. Организация и критерии оценки проектной и учебно-исследовательской деятельности. / Образование: ресурсы развития // Вестник ЛОИРО. 2016. – № 4. – С. 75–80.

14. Шибкова Д. З., Байгужин П. А. Социальный проект по основам безопасности жизнедеятельности: О том, что мы мало ценим, но за что дорого платим / Индивидуальные проекты для обучающихся 7–9-х классов : сборник работ ; [сост.: М. В. Потапова, Н. Н. Титаренко]. Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. – С. 213–220.

15. Шибкова Д. З. Методические рекомендации к организации и проведению интерактивных занятий «Неуроки» по теме «Наука быть здоровым» / Адапация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды : материалы VI Международной научно-практической конференции (8–9 ноября 2016, г. Челябинск). Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – С. 458–460.

D. Z. SHibkova[1], P. A. Bajguzhin[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-8583-6821,
Professor, Doctor of Biological Sciences, Chief Researcher of the Research Laboratory for Adaptation of Biological Systems to Natural and Extreme Environmental Factors,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shibkova200@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-5092-0943,
Doctor of Biological Sciences, Professor, Department of General Biology and Physiology,
South-Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: baiguzhinpa@cspu.ru

PROJECT ACTIVITY. EXPERT VIEW

Abstract

Introduction. The article substantiates the actualization of project activities, in particular on the basis of psychological, pedagogical and methodological effects, expressed in the formation of metasubject educational results - universal educational activities. It is emphasized that the increase in competitions of projects (participants) latently triggers the problem of spreading and fixing «system errors» and mixing the method of projects and research work. In order to improve the effectiveness of the project activities of students, recommendations on the selection of criteria for evaluating project preparation and protection procedures are provided.

The purpose of the article is to develop and propose the content of the stages of the project activities of students and criteria for evaluating the procedures for preparing and protecting the project.

Materials and methods. The article presents a theoretical analysis of scientific and methodological works (historical, theoretical, practical aspects of project activities); author's interpretation of the methodical approach to expert assessment of the results of the preparation and protection of the project.

Results and its discussion. The authors differentiate the concepts of «project», «project activity» and «research activity». The structure and content of the project activity with the regulated functions of the project author and his manager have been developed; criteria for evaluating the project as a means of achieving metadisciplinary universal learning activities. The problem of the distribution and fixation of «system errors» in the preparation of the results of project activities is discussed. It is assumed that one of the causes of «system errors» is the lack of integration of thinking by the authors of the project and the insufficient development of professional competences in the field of project and research activities of the project manager.

Conclusion. The developed content of the stages of the project activities of students and the criteria for evaluating the procedures for preparing and protecting the project are of a recommendatory nature. The authors are counting on constructive criticism and are invited to discuss this topic.

Keywords: project, project activity, research activity, assessment criteria, students.

Highlights:

– analysis of approaches to evaluating the results of project activities;

– identifies the causes of «system errors» in the organization and implementation of the stages of project activities;

– criteria for evaluating the actions of students in accordance with the stages of the project activity have been developed.

References

1. Anokhina G.M., Dubovitskaya T.V., Lukina E.A., Savinkov YU.A. (2014) Tekhnologiya razvitiya lichnosti i universal'nykh uchebnykh dejstvij v obshheobrazovatel'noj shkole [Technology of personal development and universal educational activities in secondary

school]. *Innovatsii v obrazovanii*. 7, 5–10. (In Russian).2. Gerasimova, E. Savvina O, Telkova V., Melnikov R., Trofimova E. (2015) Theoretical and Empirical Aspects of Project Activity at Modern Russian School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 214, 27–33. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.11.589.

3. Chechel' I.D. (2011) Metod proektov, ili popytka izbavit' uchitelya ot obyazannostej vseznayushhego orakula [Method projects, or an attempt to save the teacher from the duties of the all-knowing oracle]. *Direktor shkoly*. 3, 10. (In Russian).

4. Supadol P., Sukreeyapong W., Intarakumhaeng P., Siripan K., Nesusin N. (2014) Results of learning activities of grade 1 thai language subjects using the project-based approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences.* 116, 1444–1448. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.413.

5. Chou D.C. (2018) Applying design thinking method to social entrepreneurship project. *Computer Standards & Interfaces*. 55, 73–79. DOI: 10.1016/j.csi.2017.05.001.

6. Zhylkybay G., Magzhan S., Suinzhanova Z., Balaubekov M., Adiyeva P. (2014) The effectiveness of using the project method in the teaching process. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 143, 621–624. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.448.

7. Krotova E.A., Maksheeva A. I. (2016) Proektnoe obuchenie kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj deyatel'nosti [Project training as a means of developing creative activity] *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 1–1, 120–123. (In Russian).

8. Polat E.C. (2006) Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa [Project method: history and theory of the question]. *Shkol'nye tekhnologii*. 6, 43–47. (In Russian).

9. Kazarova O.A., Nikolaeva T.V. (2014) Adaptatsii-innovatsii v proektnoj deyatel'nosti: podkhody k klassifikatsii proektov [Adaptation-innovation in project activities: approaches to the classification of projects]. *V mire nauchnykh otkrytij: Materialy XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii.* 46–53. (In Russian).

10. Nagel' O.I. (2014) Problema otsenki proektnoj deyatel'nosti obuchayushhikhsya [The problem of evaluating the project activities of students]. *Izvestiya ASOU. Nauchnyj ezhegodnik.* 1 (2). 202–211. (In Russian).

11. Ivasiv O.V. (2017) Problemy ehkspertnogo otsenivaniya proektnoj deyatel'nosti v obshheobrazovatel'nom uchebnom zavedenii [Problems of expert evaluation of project activities in a general education institution]. *Aktual'nye nauchnye issledovaniya v sovremennom mire.* 2–6 (22), 100–106. (in Ukrainian).

12. Kazarova O.A., Pchyolina E.A. (2017) Adaptivno-innovatsionnye metody i instrumenty otsenivaniya individual'nykh proektov po biologii [Adaptive-innovative methods and tools for evaluating individual biology projects]. *Biologiya v shkole.* 4, 27–33. (In Russian).

13. Yakovleva I.A., Istomina E.A. (2016) Organizatsiya i kriterii otsenki proektnoj i uchebno-issledovatel'skoj deyatel'nosti [Organization and criteria for evaluating project and teaching and research activities]. *Obrazovanie: resursy razvitiya. Vestnik LOIRO*. 4, 75–80. (In Russian).

14. Shibkova D.Z., Baiguzhin P. A. (2018) Social'nyj proekt po osnovam bezopasnosti

zhiznedeyatel'nosti: O tom, chto my malo cenim, no za chto dorogo platim. [Social project on the basics of life safety: the fact that we value little, but for what we pay dearly]. Proc. Individual projects for students of the 7–9th grade. *Sbornik rabot «Individual'nye proekty dlya obuchayushhikhsya 7-9-kh klassov». Chelyabinsk, Izd-vo YUUrGGPU.* 213–220. (In Russian).

15. Shibkova D. Z. (2016) Metodicheskie rekomendacii k organizacii i provedeniyu interaktivnyh zanyatij «Neuroki» po teme «Nauka byt' zdorovym». [Guidelines for the organization and conduct of interactive classes «Neuroki» on the topic «The science of being healthy». Proc. VI international scientific and practical conference «Adaptation of biological systems to natural and extreme environmental factors»]. *Materialy VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferentsii «Adapatsiya biologicheskikh sistem k estestvennym i ehkstremal'nym faktoram sredy». Chelyabinsk, Izd-vo YUUrGGPU.* 458–460 (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.85..5..018

УДК 29 (07)

ББК 74.268.6

Н. П. Шитякова[1], И. В. Верховых[2]

[1]ORCID № 0000-0002-1015-5896,
доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shityakovanp@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0003-4799-9985,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: verhovihiv@cspu.ru

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ НА УРОКАХ ОСНОВ ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты исследования по выявлению особенностей целеполагания при проектировании урока с позиций системно-деятельностного подхода. Цель статьи – раскрыть сущность цели в формате образовательного результата урока как его системообразующего компонента, отвечающего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Материалы и методы. Для достижения цели были использованы такие методы, как контент-анализ и качественный анализ.

Результаты. Выявлены стереотипы, типичные затруднения и недостатки в процессе проектирования педагогами целей и прогнозирования результатов урока. В соответствии с системно-деятельностным подходом определено, что цель урока должна быть сформулирована в формате образовательного результата. Определена сущность образовательного результата урока как освоенного обучающимися действия (или действий) с присущими ему признаками и свойствами.

Обсуждение. Отмечается, что в процессе целеполагания на основе системно-деятельностного подхода необходимо рассматривать образовательный результат урока как освоенные обучающимися действия, обеспечивающие применение имеющихся знаний на практике в стандартных и нестандартных, в учебных и жизненных ситуациях, а также оперирование знаниями, необходимыми для решения разнообразных проблем

и создания нового интеллектуального продукта. Образовательные результаты характеризуются конкретностью, достижимостью в установленные временные рамки, диагностичностью, измеряемостью. Они проектируются на основе требований Федерального государственного образовательного стандарта с учетом уровня развития обучающихся.

Заключение. Определение цели урока в формате образовательного результата в соответствии с требованиями системно-деятельностного подхода позволит спроектировать учебные ситуации, задания и упражнения, способствующие формированию у обучающихся современных практико-ориентированных действий, и обеспечит целостность урока как системы.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, цель урока, образовательный результат урока.

Основные положения:

- изучен опыт постановки педагогами целей урока;
- установлено понимание учителями цели урока как стратегической, а не оперативной цели; идентификация педагогами результатов урока с универсальными учебными действиями; неумение использовать ключевые слова и фразы для их декомпозиции до уровня конкретных действий, которые реально сформировать на отдельном уроке;
- сформулировано определение образовательного результат как системообразующего компонента урока.

1. Введение (Introduction)

Современное состояние проблемы реализации системно-деятельностного подхода к проектированию целей урока в современной науке характеризуется следующими достижениями: определены сущность системно-деятельностного подхода, его основные понятия, принципы, компоненты [1, 2, 3 и др.], рассмотрены основные направления реализации системно-деятельностного подхода в условиях Федерального государственного образовательного стандарта [4, 5, 6, 7,], исследовано понятие «результат» как системообразующий компонент [8, 9, 10 и др.], разработаны ключевые слова и фразы для формулирования целей урока, в которых отражен прогнозируемый результат в виде усвоенного действия (Б. Блум). Технология проведения урока по основам православной культуры представлена в трудах Е. Б. Горшковой, Т. А. Становской, Н. П. Шитяковой [11, 12, 13], исследуются вопросы подготовки учителей к духовно-нравственному воспитанию детей, к организации и проведению занятий духовно-нравственной направленности [14, 15, 16]. Однако в настоящее время существу-

ет противоречие между стремлением учителей формулировать цели урока в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта, признанием системно-деятельностного подхода как методологической основы его реализации и формальным использованием в проектировании урока в целом, и его целей, в частности. В педагогических исследованиях [17] отмечается, что отсутствие четко поставленной цели наблюдается на различных ступенях образования. Вопросам взаимосвязи целеполагания и определения образовательных результатов урока пока не уделено в теории педагогики достаточного внимания.

Цель настоящей статьи – раскрыть сущность цели в формате образовательного результата урока как его системообразующего компонента, отвечающего требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Задачи исследования:

- изучить основные стереотипы и ошибки учителей в определении целей урока;

- сформулировать рекомендации по целеполаганию в контексте системно-деятельностного подхода.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Для реализации целей исследования применялись методы метод контент-анализа (как количественный метод) и анализ технологических карт уроков по основам православной культуры (как качественный метод). В качестве единиц счета было принято количество упоминаний ключевых слов, используемых при формулировании результатов урока, а также количество личностных, метапредметных и предметных результатов, сформулированных в каждой технологической карте. За единицу измерения было принято процентное отношение числа упоминаний ключевых слов и планируемых результатов к общему количеству проанализированных технологических карт. В качестве документа был использован бланк с таблицей, которая выполняла функции одновременно бланка контент-анализа, кодировальной матрицы и содержала список проанализированных технологических карт. В начале исследования был составлен перечень ключевых слов, обозначающие действия обучающихся, которые должны стать результатом урока. Среди них: обобщает, классифицирует, выделяет, приводит

пример, использует, применяет, устанавливает связь, определяет, выбирает, сопоставляет, показывает связь между …, объясняет связь между …, проектирует, подтверждает свою мысль о …, объясняет свою мысль о …, сравнивает, поддерживает мысль, оценивает, приходит к заключению, презентует, выясняет, анализирует, комментирует. В ходе работы этот перечень дополнялся и уточнялся.

В процессе исследования нами проанализировано около 200 уроков по основам православной культуры, которые разработали учителя – слушатели курсов «Богословские и педагогические основы православного образования», участники областного конкурса «Лучший учитель Основ православной культуры», организаторами которых являются Челябинская епархия Русской Православной Церкви и Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ЮУрГГПУ) при поддержке Министерства образования и науки Челябинской области. Данные, полученные в ходе исследования, отражены в Таблице 1.

***Табл. 1.* Количество планируемых результатов урока**
***Table. 1.* The number of the intended outcomes of the lesson**

Показатели	Личностные результаты	Метапредметные результаты	Предметные результаты
Среднее количество результатов одного урока	2,04	4,96	3,08
Оптимальное количество результатов одного урока	2	2	2

Результаты урока учителя идентифицируют с УУД. Эту позицию можно назвать правильной при условии декомпозиции этих УУД на каждом этапе их формирования.

Как отмечалось выше, планируемые результаты должны быть достижимы в рамках одного урока, поэтому за оптимальное количество одного урока мы приняли два результата по каждой группе. Количественное требование было реализовано только в группе личностных результатов. Однако качественный анализ технологических

карт уроков свидетельствует о том, что их формулировки очень объемные, а следовательно труднодостижимые на одном уроке.

Метапредметные результаты являются лидерами по количеству упоминания в технологических картах уроков. Их количество в 2,5 раза превышает принятый нами показатель. Приведем в качестве примера метапредметные результаты, представленные в одной из технологических карт: формировать умение отбирать главное, синтезировать; строить логическое рассуждение; овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров, осознанного построения речевых высказываний; совершенствование организационных умений в области коллективной деятельности; умение определять общую цель и пути ее достижения; умение договариваться о распределении ролей в совместной деятельности; умение адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих. Если соотнести данные результаты с видами деятельности, через которые будет возможно достижение данных результатов, то очевидным становится невозможность их организации за 45 минут, отведенные для урока.

Предметные результаты в некоторых технологических картах сформулированы достаточно конкретно, но, тем не менее, мы видим превышение среднего показателя, оптимального для урока. Конкретность, достижимость в установленные временные рамки, измеряемость результатов освоения программы обеспечивают метод декомпозиции, процедура формулирования целей-результатов на основе таксономии Б. Блума, SMART-планирование.

Анализируя технологические карты уроков по основам православной культуры, мы отметили, что лишь 16% педагогов используют ключевые глаголы при формулировании планируемых результатов урока.

Проведенное исследования позволило выделить следующие типичные ошибки, стереотипы и затруднения: цель урока формулируется в виде стратегической, а не оперативной цели; в цели не определяется «полезный результат урока», в виде конкретного действия, которое можно измерить и оценить.

4. Обсуждение (Discussion)

Проблема целеполагания яв-

ляется одной из центральных проблем организации урока. В психолого-педагогической литературе отмечается формальный подход к ее формулировке. Все учителя осуществляют деятельностный подход к формулированию цели урока: выделяют личностные, метапредметные и предметные результаты, которые могут, на их взгляд, быть достигнуты при изучении той или иной темы. Однако при этом видна явная недостижимость поставленных целей-результатов в рамках конкретного урока. Например, при проектировании урока по теме «Праздник праздников» учитель в качестве планируемых результатов назвал 4 предметных (понимание значения нравственности, веры и религии в жизни человека и общества; знакомство с лексическим значением слова «заповедь»; с содержанием и значением 10 заповедей и др.), 8 личностных (создать условия для совершенствования личной ответственности за свои поступки на основе православного учения о заповедях Бога; развитие навыка сотрудничества со взрослыми и сверстниками; воспитание доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости и др.) и 16 метапредметных результатов (умение определять общую цель и пути ее достижения; умение договариваться о распределении ролей в совместной деятельности; умение адекватно оценивать собственное поведение и поведение окружающих и др.). К сожалению, такие факты свидетельствуют о том, что уже на этапе проектирования урока заложена его неэффективность.

В ходе анализа мы пришли к выводу, что образовательные результаты в работе большинства учителей еще не стали системообразующим компонентом урока. Это значит, что на уроке отсутствуют связи между ожидаемыми результатами и запланированными учителем учебными ситуациями, заданиями для обучающихся, которые должны привести к их достижению. Если учитель планирует сфомированность одного из познавательных действий, он должен создать соответствующую учебную ситуацию, например, учебную ситуацию с элементами исследовательской деятельности: эксперименты с объектами, маркировка, группировка, классификация, сравнение и сопоставление, подведение под понятие, проведение мини-исследований, описание и оценка и т.п.

Понятие «образовательные результаты урока» мы определяем на основе интеграции системного и деятельностного подходов. Деятельностный подход к обучению предполагает наличие у детей познавательного мотива и конкретной цели; выполнение учениками определенных действий для приобретения недостающих знаний; выявление и освоение учащимися способа действия, позволяющего осознанно применять приобретенные знания; формирование у школьников умения контролировать свои действия – как после их завершения, так и по ходу; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач. Системно-деятельностный поход, с нашей точки зрения, определяет в качестве системообразующего компонента результат урока, выраженный в освоенных обучающимися действиях, обеспечивающих применение имеющихся знаний на практике в стандартных и нестандартных ситуациях, в учебных и жизненных ситуациях, оперирование знаниями, необходимыми для решения разнообразных проблем и создания нового продукта. Образовательный результат характеризуется конкретностью, достижимостью в установленные временные рамки, диагностичностью, измеряемостью. Поэтому считаем необходимым использовать в их формулировке ключевые глаголы, упомянутые нами выше. В этом случае результаты приобретают следующий вид:

- объяснение учащимися значения слов «Родина», «Святая Русь»;
- описание учащимися своих чувств, мыслей по поводу традиций, принятых в семье;
- описание учащимися традиций, принятых в семье;
- описание учащимися способа сохранения своего внутреннего мира;
- воспроизведение определения таких понятий как «ценность», «традиция», «внутрений мир».

5. Заключение (Conclusion)

Изучая проблему реализации системно-деятельностного подхода к проектированию целей урока, мы пришли к следующим выводам. Вопрос взаимосвязи целеполагания и определения образовательных результатов урока недостаточно полно освещен в психолого-педагогической литературе. Понятие «образовательные результаты» необходимо определять на основе интеграции систем-

ного и деятельностного подходов. В этом случае мы получим конкретный, достижимый в установленные временные рамки, диагностичный и измеряемый результат. Анализируя психолого-педагогические исследования, раскрывающие способы целеполагания, мы пришли к убеждению о том, что формулировка результатов урока должна включать глаголы, обозначающие конкретные действия обучающихся. Проведенный нами контент-анализ и качественный анализ технологических карт уроков по основам православной культуры позволяет констатировать, что большинство педагогов формулируют цель урока в виде стратегической, а не оперативной цели; в цели не определяется «полезный результат» урока, которое можно измерить и оценить. Следовательно, для большинства учителей образовательные результаты не стали системообразующим компонентом урока.

Библиографический список

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

2. Жданко Т. А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2012. - №4. – С. 185-192.

3. Тоистева О. С. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации [Электронный ресурс] // Педагогическое образование в России. 2013. - № 2. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18983507 (дата обращения: 25.10.2018 г.).

4. Бисингалиева А. А. Системно-деятельностный подход в обучении в начальной школе как средство реализации Федеральных государственных стандартов // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2014. – № 29. – С. 56-61.

5. Гасанова С. Х., Магомедова Ф. Д. Мотивация учения и системно-деятельностный подход в работе с младшими школьниками // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2013. -№ 3(24). – С. 61-64.

6. Забродина И. В., Козлова Н. А. Технология организации современного учебного занятия // Ученые записки университета им П. Ф. Лесгафта. 2018. - №6 (160). – С. 53-56.

7. Чирко О. О. Системно-деятельностный подход на уроках «Основы православной культуры» // Научно-методический журнал Педагогический поиск. 2013. – № 12. – С. 21-26.

8. Лебедев О. Е. Размышления о целях и результатах // Вопросы образования.

2013. - №1. – С. 7-24.

9. Пачина А. Г. Достижение планируемых результатов на уроках в начальной школе // Начальная школа. 2014. - №12. – С. 24-28.

10. Шитякова Н. П., Верховых И. В. Определение образовательных результатов основной профессиональной образовательной программы как условие объективной оценки качества // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2018. – Т.10. – №3. – С. 15-23.

11. Горшкова Е. Б. Системно-деятельностный подход в формировании нравственных качеств у младших школьников // Инновации в науке. 2012. - №8-2. – С. 31-34.

12. Становская Т. А. Возможности организации проектной деятельности учащихся на уроках основ православной культуры // Ежегодная богословская конференция Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2013. – №23. – С. 377-379.

13. Шитякова Н. П., Верховых И. В. Применение игровых технологий на уроках «Основы православной культуры» : сборник материалов конгресса «Первый международный Конгресс православных ученых». Воронеж, 2017. – С. 57-59.

14. Игнатьева Г. А. Учебное занятие как событие воспитания и развития обучающихся // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. – № 3 (42). – С. 9-21.

15. Shukshina T. I., Gorshenina S.N., Buyanova I. B., Neyasova I. A. Practice-oriented teachers' training: Innovative approach. *International Journal of Environmental and Science Education.* 2016, Vol. 11, No. 16, P. 9125-9135. Available at: http://www.ijese.net/makale/1152 (Accessed: 26.10.2018).

16. Shukshina T. I., Gorshenina S. N., Neyasova I. A. Pedagogical support of ethnic, social and cultural experience formation in primary school students. *Man in India.* 2017, No.97 Issue No. 3, P. 1-13. Available at: http://serialsjournals.com/articles.php?journals_id=40&volumes_id=1060&volumesno_id=1182 (Accessed: 26.10.2018).

17. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Межкультурный компонент коммуникативного образования студентов вузов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2013. - №7. – С. 94-102.

N. P. SHityakova[1], I. V. Verkhovikh[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-1015-5896,
Candidate of Sciences (Education), Professor of the Department of pedagogy, psychology and subject methods, South-Ural state humanitarian-pedagogical university,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: shityakovanp@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0003-4799-9985,
Academic Title of Associate Professor, Associate Professor of the Department of pedagogy, psychology and subject methods, South-Ural state

humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: verhovihiv@cspu.ru

GOAL SETTING IN THE CLASSROOM FOUNDATIONS OF ORTHODOX CULTURE IN THE CONTEXT OF THE SYSTEMIC-ACTIVITY APPROACH

Abstract

Introduction. The article presents the results of research and design work to identify the features of goal-setting in the design of the lesson from the standpoint of the system-activity approach. The purpose of the article is to reveal the essence of the goal in the format of the educational result of the lesson as its system – forming component that meets the requirements of the Federal state educational standard.

Materials and methods. To achieve the goal, such methods as content analysis and qualitative analysis were used.

Results. Stereotypes, typical difficulties and shortcomings in the process of teachers ' design of goals and forecasting the results of the lesson are revealed. In accordance with the system-activity approach, it is determined that the purpose of the lesson should be formulated in the format of the educational result. The essence of the educational result of the lesson as mastered by students actions (or actions) with its inherent characteristics and properties is determined.

Discussion. It is noted that in the process of goal-setting on the basis of a system-activity approach it is necessary to consider the educational result of the lesson as mastered by students actions that ensure the application of existing knowledge in practice in standard and non-standard, in educational and life situations, as well as the operation of knowledge necessary to solve various problems and create a new intellectual product. Educational results are characterized by specificity, achievability within the established time frame, diagnostics, measurability. They are designed based on the requirements of the Federal state educational standard, taking into account the level of development of students

Conclusion. Determining the purpose of the lesson in the format of the educational result in accordance with the requirements of the system-activity approach will design learning situations, tasks and exercises that contribute to the formation of students ' modern practice-oriented actions, and ensure the integrity of the lesson as a system.

Keywords: system-activity approach, the purpose of the lesson, the educational result of the lesson.

Highlights:

- the experience of teachers setting the goals of the lesson;

- teachers 'understanding of the lesson goal as a strategic rather than operational goal is established; teachers' identification of lesson results with universal educational actions; inability to use key words and phrases for their decomposition to the level of specific actions that are actually formed in a separate lesson;

- the definition of the educational result as a system-forming component of the lesson is formulated.

References

1. Asmolov A.G. (2009) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya [System-activity approach to the development of new generation standards]. *Pedagogika.* 4, 18-22. (In Russian).

2. Zhdanko T.A. (2012) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod: sushchnostnaya harakteristika i principy realizacii [the system-activity approach: the essential characteristic and principles of realization]. *Nauchno-pedagogicheskij zhurnal Vostochnoj Sibiri Magister Dixit.* 4, 185-192. (In Russian).

3. Toisteva O.S. (2013) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod: sushchnostnaya harakteristika i principy realizacii [Systems-power attack: bistone of znacilnosti Inn sat statues]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=18983507. (Accessed: 25.10.2018).

4. Bisingalieva A.A. (2014) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v obuchenii v nachal'noj shkole kak sredstvo realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh standartov. [System-activity approach in primary school education as a means of implementation of Federal state standards]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 29, 56-61. (In Russian).

5. Gasanova S.H. (2013) Motivaciya ucheniya i sistemno-deyatel'nostnyj podhod v rabote s mladshimi shkol'nikami. [Motivation of teaching and system-activity approach in work with younger students]. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 3 (24), 61-64. (In Russian).

6. Zabrodina I.V. (2018) Tekhnologiya organizacii sovremennogo uchebnogo zanyatiya. [Technology of organization of modern educational classes]. *Uchenye zapiski universiteta im P.F. Lesgafta*. 6 (160), 53-56. (In Russian).

7. Chirko O.O. (2013) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod na urokah «Osnovy pravoslavnoj kul'tury». [System-activity approach at the lessons " Fundamentals of Orthodox culture»]. *Nauchno-metodicheskij zhurnal Pedagogicheskij poisk*. 12, 21-26. (In Russian).

8. Lebedev O.E. (2013) Razmyshleniya o celyah i rezul'tatah. [Reflections on goals and results]. *Voprosy obrazovaniya*. 1, 7-24. (In Russian).

9. Pachina A.G. (2014) Dostizhenie planiruemyh rezul'tatov na urokah v nachal'noj shkole. [The achievement of the planned results in the classroom in elementary school]. *Nachal'naya shkola*. 12, 24-28. (In Russian).

10. Shityakova N.P. (2018) Opredelenie obrazovatel'nyh rezul'tatov osnovnoj professional'noj obrazovatel'noj programmy kak uslovie ob"ektivnoj ocenki kachestva.[Definition of educational results of the basic professional educational program as a condition of objective assessment of quality]. *Vestnik YUzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 10, 15-23. (In Russian).

11. Gorshkova E.B. (2012) Sistemno-deyatel'nostnyj podhod v formirovanii nravstvennyh kachestv u mladshih shkol'nikov. [System-activity approach in the formation of

moral qualities in primary school children]. *Innovacii v nauke*. 8-2, 31-34. (In Russian).

12. Stanovskaya T.A. (2013) Vozmozhnosti organizacii proektnoj deyatel'nosti uchashchihsya na urokah osnov pravoslavnoj kul'tury. [The possibility of organizing a project activity of pupils at lessons of fundamentals of Orthodox culture]. *Ezhegodnaya bogoslovskaya konferenciya Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta*. 23, 377-379. (In Russian).

13. Shityakova N.P. (2017) Primenenie igrovyh tekhnologij na urokah «Osnovy pravoslavnoj kul'tury». [The use of gaming technologies in the lessons " Fundamentals of Orthodox culture»]. *Sbornik materialov kongressa: Pervyj mezhdunarodnyj Kongress pravoslavnyh uchenyh.* 57-59. (In Russian).

14. Ignat'eva G.A.(2016) Uchebnoe zanyatie kak sobytie vospitaniya i razvitiya obuchayushchihsya. [Training session as an event of education and development of students]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psihologiy.* 3 (42), 9-21. (In Russian).

15. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Buyanova I.B., Neyasova I.A. (2016) Practice-oriented teachers' training: Innovative approach. *International Journal of Environmental and Science Education*. 11, 16, 9125-9135. - Available from: http://www.ijese.net/makale/1152 (Accessed: 26.10.2018). (In India).

16. Shukshina T.I., Gorshenina S.N., Neyasova I.A. (2017) Pedagogical support of ethnic, social and cultural experience formation in primary school students. *Man in India.* 97 (2017), 3, 1-13. - Available from: http://serialsjournals.com/articles.php?journals_id=40&volumes_id=1060&volumesno_id=1182 (Accessed: 26.10.2018). (In India).

17. Nikitina E.YU. (2013) Mezhkul'turnyj komponent kommunikativnogo obrazovaniya studentov vuzov. [Intercultural component of communicative education of University students]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 7, 94-102. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.40..5..019

УДК 159.9(045)

ББК 88.4

М. А. Кечина[1], Т. А. Белова[2], Н. А. Вдовина[3], Т. В. Савинова[4]

[1]ORCID № 0000-0002-5049-5932,
старший преподаватель кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail: kechina22@rambler.ru

[2]ORCID № 0000-0002-0578-3476,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail:tabelova79@yandex.ru

[3]ORCID № 0000-0002-2702-9685,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail:natalex-15@yandex.ru

[4]ORCID № 0000-0003-1578-3274,
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, г. Саранск, Российская Федерация.
E-mail: stanya2610@yandex.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

Аннотация

Введение. Данная статья посвящена проблеме подготовки педагогов-психологов к организации профилактики зависимости от социальных сетей подростков в условиях детского оздоровительного лагеря (ДОЛ), обобщен опыт работы психологического кружка «Познай себя» в условиях ДОЛ, приведены итоги реализации профилактической программы «Безопасный интернет», определена роль психологической службы в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ

психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме зависимости подростков от социальных сетей, а также диагностические методики, тестирование, методику «Опросник диагностики Интернет-зависимости» А. Жичкиной, «Определение киберкоммуникативной зависимости» А. В. Тончевой, опросник «Определение состояния фрустрации» В. В. Бойко, методы статистической обработки данных.

Результаты. Проанализированы эмпирические данные исследования зависимости подростков от социальных сетей. Выявлены особенности профессиональной подготовки кадров в области профилактики зависимости от социальных сетей, доказана положительная динамика после реализации профилактической работы с подростками в условиях ДОЛ.

Обсуждение. На сегодняшний момент проблема профилактики зависимостей подростков актуальна и важна не только в стенах образовательных организаций, но и в организациях летнего досуга. Обоснована необходимость и возможность проектирования и реализации профилактических программ в системе общего образования.

Заключение. Делается вывод о том, что возможность проектирования профилактической деятельности в условиях ДОЛ является эффективной, так как подростки получают положительный опыт реального межличностного взаимодействия, а работа педагога-психолога поможет преодолеть возникающие трудности.

Благодарности. Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию № 16-491 от 07.06.2018 г. (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Психолого-педагогические условия профилактики зависимости студентов вуза от социальных сетей».

Ключевые слова: психологическая профилактика, студент вуза, производственная педагогическая практика, зависимость от социальных сетей, виртуальное пространство, летний лагерь.

Основные положения:

- определены психологические особенности подростков, склонных к зависимости от интернет-сети;

- приведены результаты спроектированной и реализованной профилактической программы для подростков посредством работ психологического кружка в условиях ДОЛ;

- выявлена роль подготовки педагогов-психологов к организации профилактики зависимости от социальных сетей в условиях детского оздоровительного лагеря

1. Введение (Introduction)

В настоящее время совершенствуется система профессиональной подготовки кадров для работы в качестве воспитателей, вожатых, аниматоров в организациях

отдыха детей и их оздоровления. Актуальность данного вопроса обусловлена необходимостью совершенствования подготовки вожатских кадров в Российской Федерации и создания воспитывающее-развивающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления. Особый интерес связан с психологической подготовкой вожатских кадров в системе детского летнего оздоровления, так как, работая с детьми, воспитатели и вожатые сталкиваются с множество проблем психологического характера: низкий уровень коммуникативности, активности в творческих и спортивных мероприятиях, агрессивное поведение, мотивированное совершение краж и т. д. Прослеживается тенденция увеличения роли в этих проблемах чрезмерного присутствия в жизни детей социальных сетей. В настоящее время существует вопрос профилактики интернет-зависимости подрастающего поколения, в частности, зависимости от социальных сетей.

Проблема взаимодействия детей и подростков с компьютерами, планшетами, гаджетами рассматривается различными учеными. Отечественный исследователь А. Е. Войскунский рассматривает существующие проблемы интернет-зависимости, с точки зрения нарушения поведенческих форм зависимостей [1]. Ученый М. С. Иванов в своих работах описывал влияние ролевых компьютерных игр на формирование зависимости личности от компьютера [2]. Зарубежный ученый К. Янг занимался исследованием признаков интернет-аддикции в ее развитии, а именно психологические симптомы, ее стадийность, выделял психологические особенности интернет- зависимой личности [3]. Ряд других зарубежных ученых (W. Chen [4], R. I. M. Dunbar [5], K. Hampton [6], K. Subrahmanyama [7], E. C.Weinstein [8], H. S.White [9]) придавали огромное значение развитию коммуникативной сферы личности, медиаграмотности.

В детском оздоровительном лагере подросток развивает умение находиться среди людей и быть самим собой [10]. Кроме того, в детских оздоровительных лагерях существует положительная тенденция, проявляющаяся в развитии психолого-педагогического сопровождения ребенка в условиях ДОЛ [15], которое помогает подростку раскрыться и эффективно преодолеть возникающие у него труднос-

ти.

Актуальным является вопрос подготовки кадров, которые планируют проявить себя в социальной и сфере образования и продемонстрировать высокие навыки психолого-педагогического сопровождения детей и подростков [11]. В большинстве случаев воспитательная практика подразумевает собой первый реальный опыт профессиональной деятельности [12], так как профессиональная деятельность вожатого позволяет студентам примерить на себя разные социальные роли (родителя, педагога, друга и др.) [14]. Для повышения результативности работы студента в летнем оздоровительном лагере подготовка к производственной педагогической практике должна осуществляться в разных формах – лекции, семинары, тренинги, занятия в инструктивно-методическом лагере [13].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Основными методами исследования являлись анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме зависимости подростков от социальных сетей (причины и факторы, способствующие возникновению зависимости, виды профилактики, подготовка кадров в области профилактической аддиктологии); диагностические методики − опросник «Диагностика интернет-зависимости» А. Жичкиной, опросник «Определение киберкоммуникативной зависимости» А. В. Тончевой, опросник «Определение состояния фрустрации» В. В. Бойко, методы статистической обработки данных (φ - угловое преобразование Фишера).

3. Результаты (Results)

На факультете психологии и дефектологии МГПИ им. М. Е. Евсевьева ведется успешная подготовка кадров в области профилактики социальных девиаций детей и подростков разного возраста при освоении курса «Психологическое сопровождение летнего отдыха детей», на занятиях по дополнительной общеобразовательной программе «Технологии», выполнении заданий психологического характера и участия в тренинговых занятиях в выездном «Инструктивно-методическом лагере», основными психотехнологиями используемыми со студентами являются метод погружения, с решением практико-ориентированных кейсов, тренинговые технологии, элементы арт-терапии и т. д. Перед педагогическими вузами стоит за-

дача проектирования и апробации модульного обучения педагогических кадров для детского оздоровительного лагеря [16]. Повышается практикоориентированность учебного процесса, прослеживается четкая его связь с будущей профессиональной деятельностью [17]. В современном обществе от личности требуется навыки самостоятельного оценивания происходящей ситуации и эффективного решения возникающих трудностей [18].

Таким образом, анализ источников по проблеме исследования позволяет осмыслить значение ранней профилактики зависимости социальных сетей для несовершеннолетних. Зависимость от социальных сетей понимается нами как «активное бесконтрольное использование социальных сетей, приводящее к резкому снижению психологического здоровья детей и подростков и их дальнейшей социальной дезадаптации».

Для того, чтобы предотвратить переход простого использования социальных сетей в интернет-зависимость, необходимо осуществлять психологическую профилактику. В психолого-педагогической литературе под словом «профилактика» понимается «система мероприятий по предупреждению каких-либо негативных тенденций в развитии» либо «система мер, направленная на охрану психического и физического здоровья, улучшение психофизического состояния личности.

Отечественный ученый И. В. Бурлаков рассматривает три вида профилактики: первичную, вторичную и третичную. Наше внимание сосредоточено на первичной профилактике, подразумевающей собой «повышение психологической адаптированности личности, ее межличностного взаимодействия, знакомство с признаками развития зависимости и возможными ее последствиями» [19].

Для реализации эффективных профилактических мероприятий зависимости детей и подростков от социальных сетей, необходимо рассмотреть причины ее возникновения [20; 21; 22]. Основные причины, по которым молодежь погружается в «виртуальный мир» – различного рода комплексы, низкая коммуникативная компетентность, боязнь реальных социальных контактов, чувство психологической безопасности, анонимность аккаунтов и обсуждение, комментирование в закрытых группах самых интересных, воз-

можно «запретных» тем.

На базе ООО ДСОК «Криница» нами совместно со студентами был организован психологический кружок «Познай себя». Работа этого кружка включала в себя несколько направлений деятельности, одним из которых являлась профилактика зависимости подростков от социальных сетей. Для этого нами была разработана и реализована программа «Безопасный интернет», целью которой являлось формирование навыков информационной безопасности детей и подростков при использовании современных информационно-коммуникационных технологий. Количество занятий программы − 18 тренинговых занятий, по 4 часа в неделю. В экспериментальном исследовании принимало участие 22 подростка.

Структура профилактической программы включала в себя: введение в проблему (знакомство с информацией о социальных сетях, достоинствах и недостатках); диагностический этап (исследование склонности подростков к интернет-зависимости), формирующий этап («Тренинг развития информационной культуры», «Киберугрозы в современном информационном пространстве», тренинг «Реальная жизнь» и т. д.), заключительный этап (обсуждение эмоций и чувств, подведение итогов). После реализации программы нами был проведен контрольный этап эксперимента, содержащий повторную диагностику склонности к зависимости подростков от социальных сетей.

Для оценки результатов проведенной нами профилактической работы с подростками мы использовали методику «Опросник диагностики интернетзависимости А. Жичкиной [23]. Данные представлены в Таблице 1.

***Табл. 1.* Экспериментальные данные диагностики интернет-зависимости подростков до и после проведения профилактической программы**

***Tab. 1.* Experimental data of diagnostics of internet addiction of teenagers before and after carrying out the preventive program**

Шкалы	Показатели склонности к интернет-зависимости подростков[1]

[1] Примечание: * - 1,64 ($p \leq 0,05$), ** - 2,31 ($p \leq 0,01$)

Продолжение Табл. 1.

1	2		3		4
склонности к интернет-зависимости подростков	До профилактической работы		После профилактической работы		Величина и значимость φ - критерия
	Абс.	%	Абс.	%	
Норма	8	36,3	14	63,6	1,746*
Склонны к интернет-зависимости	11	50	6	27,3	1,657*
Зависимость от интернета и социальных сетей	3	13,7	2	9,1	1,312

Результаты свидетельствуют о том, что после проведения психопрофилактической программы по шкале «норма» количество испытуемых увеличилось на 27,3 %, не имеющих проблем в связи с пребыванием в социальных сетях, подростков, склонных Интернет-зависимости уменьшилось на 22,7 %, испытуемых, имеющих зависимость от социальных сетей уменьшилось 3,9 %. Применение метода математической обработки критерия φ - угловое преобразование Фишера показал, что после проведения психопрофилактической работы в группе по показателю «норма», «склонность к Интернет-зависимости» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$. Исходя из этого, можно сделать вывод, что после реализации программы большинство подростков уменьшили количество времени присутствия в социальных сетях, более активно включались в творческие, спортивные виды деятельности.

С целью диагностики зависимости от коммуникаций в социальных сетях нами бы использован опросник «Определение киберкоммуникативной зависимости» А. В. Тончевой [23]. Данные диагностики представлены в Таблице 2.

***Табл. 2.* Экспериментальные данные диагностики киберкоммуникативной зависимости подростков до и после проведения профилактической программы**
***Tab. 2.* Experimental diagnostics cybercommunications based on adolescents before and after preventive program**

Табл. 2

Уровни киберкоммуникативной зависимости подростков	Показатели уровней киберкоммуникативной ависимости подростков[1]				Величина и значимость φ - критерия
	До профилактической работы		После профилактической работы		
	Абс.	%	Абс.	%	
Высокий	4	18,2	2	9,1	0,123
Средний	10	45,5	15	68,2	1,667*
Низкий	8	36,3	5	22,7	0,714

Результаты проведенного нами исследования показали, что после проведения профилактической работы уменьшилось количество подростков, имеющих статус «высокий уровень киберкоммуникативной зависимости» на 9,1 %, имеющих статус «средний уровень киберкоммуникативной зависимости» увеличилось количество подростков на 22,7 %, увеличилось количество подростков, имеющих статус «низкий уровень киберкоммуникативной зависимости» на 13,6 %. Применение метода математической обработки критерия φ - угловое преобразование Фишера показал, что после проведения психопрофилактической работы в группе по показателю «средний уровень», выявлены статистически достоверные различия на уровне р $\leq$0,05.

Для определения состояния фрустрации, тревожности и беспокойства подростков нами был использован опросник «Определение состояния фрустрации» В. В. Бойко [23]. Результаты представлены в Таблице 3.

***Табл. 3.* Экспериментальные данные диагностики состояния фрустрации подростков до и после проведения профилактической программы**

***Tab. 3.* Experimental data of diagnostics of the state of frustration of teenagers before and after carrying out the preventive program**

Степень	Показатели шкал	Величина

[1] Примечание * - 1,64 (р 0,05), ** - 2,31 (р 0,01)

Продолжение Табл. 3.

1 выраженности состояния фрустрации подростков	2 состояния фрустрации подростков[1]				3 и значимость φ - критерий
	До профилактической работы		После профилактической работы		
	Абс.	%	Абс.	%	
Отсутствие состояния фрустрации	5	22,7	5	22,7	0,000
Незначительное, но выраженное состояние фрустрации	12	54,5	14	63,6	0,134
Выраженное состояние фрустрации	5	22,7	1	13,7	0,678*
Сильно выраженное состояние фрустрации.	-			-	

Анализ данных таблицы показывает, что после профилактической работы по шкале «незначительное, но выраженное состояние фрустрации» увеличилось количество испытуемых на 9,1 %, «выраженное состояние фрустрации» уменьшилось количество испытуемых на 9 %. Применение метода математической обработки критерия φ – угловое преобразование Фишера, что после проведения психопрофилактической работы в группе по показателю «выраженное состояние фрустрации» выявлены статистически достоверные различия на уровне $p \leq 0,05$.

4. Обсуждение (Discussion)

Таким образом, проектируя профилактическое пространство, следует учитывать, что зависимость – достаточно сложная социальная проблема. В ее основе лежат психологические проблемы. После реализации нами профилактической программы значительно снизилось количество подростков, имеющих высокую склонность к

[1] Примечание: * - 1,64 ($p \leq 0,05$), ** - 2,31 ($p \leq 0,01$)

киберкоммуникативной зависимости, повышенный уровень фрустрации, тревожности и беспокойства. Данные положительные результаты позволили снизить риск возникновения зависимости подростков от социальных сетей.

5. Заключение (Conclusion)

Разработанная и апробированная нами профилактическая программа «Безопасный интернет» в рамках работы психологического кружка «Познай себя» в условиях летнего оздоровительного лагеря, направленная на профилактику интернет-аддикций подростков, позволила снизить склонность к данной зависимости, что говорит о высоком уровне подготовки будущих педагогов-психологов к осуществлению профилактической деятельности.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию № 16-491 от 07.06.2018 г. (Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет и Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева) по теме «Психолого-педагогические условия профилактики зависимости студентов вуза от социальных сетей».

Библиографический список

1. Войскунский А. Е. Актуальные проблемы зависимости от Интернета // Психологический журнал. 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 90–100.

2. Иванов М. Влияние ролевых компьютерных игр на формирование психологической зависимости человека от компьютера // Психологический журнал. 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 41–47.

3. Янг К. С. Диагноз. Интернет-зависимость // Мир Интернет. 2000. – № 2. – С. 24–26.

4. Chen W. Internet Use, Online Communication, and Ties in Americans' Networks [Social science computer review]. 2013. Т. 31. № 4. С. 404-423.

5. Dunbar R. I. M. Coevolution of neocortical size, group size and language in humans [Behavioral and Brain Sciences]. 1993. Т. 16. № 4. P. 681-735.

6. Hampton K., Hampton K., Sessions L. F., Her E. J. Core Networks, Social Isolation, and New Media: How Internet and Mobile Phone Use is Related to Network Size and Diversity [Information Communication & Society]. 2011. Т. 14. № 1. P. 130-155.

7. Subrahmanyama K., Reichc S. M., Waechter N., Espinoza G. Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking Sites by Emerging Adults. [Journal of Applied

Developmental Psychology]. 2008. Т. 29. P. 420-433.

8. Weinstein, E.C. The Personal Is Political on Social Media: Online Civic Expression Patterns and Pathways Among Civically Engaged Youth [International journal of communication]. 2014. Т. 8. P. 210-233.

9. White H. S. Princeton N.J. Identity and Control: How Social Formations Emerge [PrincetonUniversityPress]. 2008. 472 p.

10. Быкова Н. П., Вдовина Н. А. Возможности летнего оздоровительного лагеря в развитии коммуникативных компетенций подростков // Актуальные проблемы современной психологии. 2016. – № 1. – С. 156–161.

11. Кечина М. А. Особенности тренинга психологической безопасности студента в период летней профессионально-производственной практики // Теория и методика обучения и воспитания. 2015. – № 24. – С. 86–94.

12. Невзорова А. В. Роль летней практики в становлении профессиональных компетенций студентов педагогического бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – № 56 (6). – С. 179–189.

13. Слизкова Е. В., Дереча И. И. Подготовка бакалавров к организации летней педагогической практики в детских оздоровительных лагерях // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. – № 4 (192). – С. 29–33.

14. Листик Е. М., Курганова Е. А. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. – № 4. – С. 96–99.

15. Воронкова Л. В. Деятельность службы психолого-педагогического сопровождения как средство воспитания и охраны здоровья детей и подростков в условиях детского оздоровительного лагеря // Ученые записки Орловского государственного университета. 2012. – № 1(45). – С. 340–344 (Серия: Гуманитарные и социальные науки).

16. Кулебякина М. Ю., Лапшина М. В. Организационно-педагогические условия подготовки педагогических кадров для работы в детском оздоровительном лагере // Гуманитарные науки и образование. 2017. – № 4 (32). – С. 99–105.

17. Винокурова Г. А., Карпунина О. И. Профессиональная подготовка психологов и дефектологов в условиях модернизации педагогического образования // Гуманитарные науки и образования. 2016. – № 1. – С. 21–25.

18. Вдовина Н. А., Сергунина С. В. Развитие социального мышления и профессионально-ценностных ориентаций бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе изучения курсов по выбору // Гуманитарные науки и образование. 2014. − № 1 (17). – С. 20−24.

19. Бурлаков И. В. HomoGamer: Психология компьютерных игр. М. : Независимая фирма Класс, 2000. – 117 с.

20. Гоголева А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

21. Калинина Т. В., Георгиевская Д. А. Изучение проблемы психологической неустойчивости подростка – пользователя социальных сетей // Молодой ученый. 2014. – № 21. – С. 95–97.

22. Юрьева Л. Н., Больбот Т. Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография. Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.

23. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 490.

M. A. Kechina[1], T. A. Belova[2], N. A. Vdovina[3], T. V. Savinova[4]

[1]ORCID No. 0000-0002-5049-5932,
senior lecturer of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M.E. Evsevyev, Saransk, Russia.
E-mail: kechina22@rambler.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-0578-3476,
Ph.D., Associate Professor of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M.E. Evsevyev, Saransk, Russia.
E-mail: tabelova79@yandex.ru

[3]ORCID No. 0000-0002-2702-9685,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M.E. Evsevyev, Saransk, Russia.
E-mail:natalex-15@yandex.ru

[4]ORCID No. 0000-0003-1578-3274,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology, Mordovian State Pedagogical Institute n. a. M.E. Evsevyev, Saransk, Russia.
E-mail: stanya2610@yandex.ru

PREPARATION OF TEACHERS-PSYCHOLOGISTS TO ORGANIZE PREVENTION OF DEPENDENCE FROM SOCIAL NETWORKS IN CONDITIONS OF SUMMER HEALTH CAMP

Abstract

Introduction. This article is devoted to the problem of training psychologists for the organization of prevention of dependence on social networks of adolescents in the conditions of a summer health camp (DOL), the experience of the psychological circle "Know Yourself" under the DLC conditions, the results of the implementation of the prophylactic program "Without dependence" the role of the psychological service in educational organizations, chil-

dren's recreation organizations and their rehabilitation.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of psychological and educational literature devoted to the problem of adolescents' dependence on social networks, as well as diagnostic techniques, testing, the methodology "Questionnaire of diagnosis of Internet addiction A. Zhichkina," Definition of cyber-communication dependence "A. V. Toncheva, questionnaire" Definition state of frustration "by VV Boyko, methods of statistical data processing.

Results. The empirical data of the study of adolescents' dependence on social networks are analyzed. The peculiarities of professional training of personnel in the field of prevention of social dependence are revealed, positive dynamics has been proved after the implementation of preventive work with adolescents in the context of DALE. Discussion. To date, the problem of prevention of teenage addiction is relevant and important not only within the walls of educational organizations, but in organizations of summer leisure. The necessity and possibility of designing and implementing preventive programs in the general education system is grounded.

Conclusion. It is concluded that the possibility of designing preventive activities in the context of DLC is effective, since adolescents receive a positive experience of real interpersonal interaction, and the work of a psychologist educator will help to overcome the arising difficulties.

Keywords*:* psychological prevention, university student, industrial pedagogical practice, dependence on social networks, virtual space, summer camp.

Highlights:

- the psychological characteristics of adolescents who are prone to dependence on the Internet network are defined;
- the results of a designed and implemented preventive program for adolescents through the work of a psychological circle in the context of DRL;
- the role of the training of pedagogical psychologists in the prevention of dependence on social networks in the conditions of a children's health camp has been revealed.

References

1. Voiskunsky A.E. (2004) Aktual'nye problemy zavisimosti ot Interneta. [Actual problems of dependence on the Internet]. *Psihologicheskij zhurnal.* 25, 1, 90-100. (In Russian).

2. Ivanov M. (2003) Vliyanie rolevyh komp'yuternyh igr na formirovanie psihologicheskoj zavisimo-sti cheloveka ot komp'yutera. [The influence of role-playing computer games on the formation of psychological dependence of a person on a computer]. *Psihologicheskij zhurnal.* 24, 2, 41- 47. (In Russian).

3. Young K.S. (2000) Internet-zavisimost'. [Diagnosis. Internet addiction]. *Mir Internet.* 2. 24-26. (In Russian).

4. Chen W. Internet Use, Online Communication, and Ties in Americans' Networks [Social science computer review]. 2013. T. 31. № 4. C. 404-423.

5. Dunbar R.I.M. Coevolution of neocortical size, group size and language in hu-mans [Behavioral and Brain Sciences]. 1993. T. 16. № 4. P. 681-735.

6. Hampton K., Hampton K., Sessions L. F., Her E. J. Core Networks, Social Isolation, and New Media: How Internet and Mobile Phone Use is Related to Network Size and Diversity [Information Communication & Society]. 2011. T. 14. № 1. P. 130-155.

7. Subrahmanyama K., Reichc S. M., Waechter N., Espinoza G. Online and Offline Social Networks: Use of Social Networking Sites by Emerging Adults. [Journal of Applied Developmental Psychology]. 2008. T. 29. P. 420-433.

8. Weinstein E.C. The Personal Is Political on Social Media: Online Civic Expression Patterns and Pathways Among Civically Engaged Youth [International journal of communication]. 2014. T. 8. P. 210-233.

9. White H.S. Princeton N.J. Identity and Control: How Social Formations Emerge [PrincetonUniversityPress]. 2008. 472 p.

10. Bykova N.P., Vdovina N. A. (2016) Vozmozhnosti letnego ozdorovitel'nogo lagerya v razvitii kommunikativnyh kompe-tencij podrostkov. [Opportunities of the summer health camp in the development of the communicative competences of adolescents]. *Aktual'nye problemy sovremennoj psihologii.*1, 156-161. (In Russian).

11. Kecina M.A. (2015) Osobennosti treninga psihologicheskoj bezopasnosti studenta v period letnej pro-fessional'no-proizvodstvennoj praktiki. [Features of the training of the student's psychological safety during the summer professional-production practice. *Teoriya i metodika obucheniya i vospita-niya.* 24, 86-94. (In Russian).

12. Nevzorova A.V. (2017) Rol' letnej praktiki v stanovlenii professional'nyh kompetencij studentov pe-dagogicheskogo bakalavriata. [The role of summer practice in the development of professional competencies of students of pedagogical bachelor's degree]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 56 (6), 179-189. (In Russian).

13. Slizkova E.V. (2016) Podgotovka bakalavrov k organizacii letnej pedagogicheskoj praktiki v detskih ozdorovitel'nyh lageryah. [Preparation of Bachelors for the Organization of Summer Pedagogical Practice in Children's Health Camps]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 4 (192), 29-33. (In Russian).

14. Listik E.M. (2018) Professional'no-lichnostnoe stanovlenie studentov v rabote s vremennymi detski-mi kollektivami. [Professionally-personal formation of students in work with temporary children's groups]. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk.* 4, 96-99. (In Russian).

15. Voronkova L.V. (2012) Deyatel'nost' sluzhby psihologo-pedagogicheskogo sopровozhdeniya kak sredstvo vos-pitaniya i ohrany zdorov'ya detej i podrostkov v usloviyah detskogo ozdorovitel'no-go lagerya. [Activities of the service of psychological and pedagogical support as a means of upbringing and protecting the health of children and adolescents in the conditions of a children's health camp. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta.* 1 (45), 340-344. (In Russian).

16. Kulebyakina M.Y. (2017) Organizacionno-pedagogicheskie usloviya podgotovki

pedagogicheskih kadrov dlya ra-boty v detskom ozdorovitel'nom lagere. [Organizational and pedagogical conditions for the training of pedagogical personnel for work in a children's health camp. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 4 (32). 99-105. (In Russian).

17. Vinokurova G.A. (2016) Professional'naya podgotovka psihologov i defektologov v usloviyah modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya. [Professional training of psychologists and defectologists in conditions of pedagogical education modernization]. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniya.*1, 21-25. (In Russian).

18. Vdovina N.A. (2014) Razvitie social'nogo myshleniya i professional'no-cennostnyh orientacij baka-lavrov napravleniya podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» v processe izucheniya kursov po vyboru. [Development of social thinking and professional-value orientations of bachelors in the field of "Pedagogical Education" in the course of studying elective courses]. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 1 (17), 20-24. (In Russian).

19. Burlakov I.V. (2000) HomoGamer: Psihologiya komp'yuternyh igr. [Homo Gamer: Psychology of computer games]. *M., Nezavisimaya firma Klass.* 117 p. (In Russian).

20. Gogoleva A.V. (2003) Addiktivnoe povedenie i ego profilaktika. [Addictive behavior and its prevention]. *M., Moskovskij psihologo-social'nyj institute. Voronezh, NPO «MODEHK».* 240 p. (In Russian).

21. Kalinina T.V. (2014) Izuchenie problemy psihologicheskoj neustojchivosti podrostka – pol'zovatelya so-cial'nyh setej. [Study of the problem of the teenager's psychological instability]. *Molodoj uchenyj.* 21, 95–97. (In Russian).

22. Yuryeva L.N. (2006) Komp'yuternaya zavisimost': formirovanie, diagnostika, korrekciya i profilaktika. [Computer dependence: formation, diagnosis, correction and prevention]. *Monografiya. Dnepropetrovsk, Porogi.* 196 p. (In Russian).

23. P. Fetiskin N.P. (2002) Social'no-psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyh. [Socio-psychological diagnostics of personality development and small groups]. M., Izd-vo Instituta Psihoterapii. 45-90. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.54..5..020

УДК 159.9.075

ББК 88.4

С. В. Мерзлякова[1], Н. В. Бибарсова[2]

[1]ORCID № 0000-0003-4707-4886,
доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и когнитивной психологии, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация.
E-mail: svetym@yandex.ru

[2]ORCID № 0000-0001-9164-6824,
аспирант, старший лаборант кафедры общей и когнитивной психологии, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Российская Федерация.
E-mail: nadiya_mih@mail.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТЦОВСТВЕ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА СЕМЕЙНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность изучения отцовства как психологического феномена, представлен обзор современных исследований проблемы формирования отцовской идентичности. Цель статьи – представить результаты исследования, направленного на изучение представлений об отцовстве в юношеском возрасте и ранней зрелости.

Материалы и методы. Использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретико-методологический анализ литературных источников, психодиагностические методики (метод семантического дифференциала, разработанный Ч. Осгудом, проективная методика «Незаконченные предложения», опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А.Н. Волковой), методы прикладной статистики.

Результаты. С помощью корреляционного анализа была подтверждена гипотеза о том, что содержание и иерархическая структура качеств в образах «идеальный отец», «Я – будущий отец» обусловлены типом семейного самоопределения юношей и девушек. Полученные результаты будут полезны при разработке программы психолого-педагогического сопровождения развития ответственного и включенного отцовства у современной молодежи.

Заключение. Делается вывод о том, что тип семейного самоопределения обусловливает особенности представлений об отцовстве у юношей и девушек.

Ключевые слова: семейное самоопределение, родительство, отцовство, ориентирующий образ, юношеский возраст, ранняя зрелость.

Основные положения:

- тип семейного самоопределения оказывает влияние на содержание и иерархическую структуру качеств в образе идеального отца у юношей и девушек;

- современная молодежь в представлениях об идеальном отце ориентируется на образ своего отца;

- установлено, что у юношей совпадение представлений об идеальном отце с образом Я – будущий отец зависит от типа семейного самоопределения.

1. Введение (Introduction)

В современных условиях государственная стратегия укрепления института семьи и брака актуализирует роль родительства. Если для поддержки материнства существует много программ и занятий, то учреждений, в которых реали- зуются программы поддержки ответственного отцовства недостаточно. Традиционно отцовство понимается как социальный институт, система прав, обязанностей, социальных ожиданий и требований, предъявляемых к мужчине как родителю, коренящихся в нормативной системе культуры и в структуре семьи. Отцовская идентификация – процесс осознания себя в качестве родителя и принятие (или отрицание) имеющихся культурных норм поведения отца (принятие роли) [1, с. 106]. Исследованию формирования отцовской идентичности, механизмов и факторов принятия отцовской роли посвящены работы Т. Ю. Садовниковой [2], А. В. Авдеевой [3], Ю. В. Борисенко [4], А. В. Левченко [5], Ю. А. Даниловой [6] и т.д. Актуальность исследования определяется необходимостью создания системы мер помощи и поддержки ответственного, включенного отцовства и недостаточной изученностью данного феномена с психологических позиций.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Основной целью данного исследования стало выявление особенностей представлений об отцовстве в зависимости от типа семейного самоопределения юношей и девушек. Для достижения цели использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретико-методологический анализ литера турных источников, психодиагностические методики (метод семантического дифференциала, разработанный Ч. Осгудом, проективная методика «Незаконч-

ные предложения», опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» А. Н. Волковой), методы прикладной статистики (критерий Шапиро-Уилкса, критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, корреляционный анализ, факторный анализ, кластерный анализ).

Исследование проводилось на базе Астраханского государственного университета, Астраханского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, филиала Российского государственного гуманитарного университета в г. Астрахани, Астраханского государственного политехнического колледжа, Астраханского колледжа вычислительной техники. В исследовании приняли участие 1109 студентов в возрасте от 15 до 22 лет. Из них 420 юношей и 689 девушек.

3. Результаты (Results)

На первом этапе нашего исследования с помощью факторного и кластерного анализов мы определили тип семейного самоопределения у юношей и девушек. Реализуемое и достигнутое семейное самоопределение характеризуется высокой значимостью семейного образа жизни, динамичностью брачно-семейных представлений, сильным влиянием семьи на жизнедеятельность (юноши – 109 чел., девушки – 272 чел.). Для предрешенного семейного самоопределения свойственно сильное влияние семьи на жизнь респондента, но при этом образ семьи не изменяется во времени и брачно-семейные отношения не имеют высокую ценность (юноши – 44 чел., девушки – 117 чел.). Диффузное семейное самоопределение отличается тем, что брачно-семейные представления не имеют существенной ценности, не изменяются во времени и не оказывают воздействия на судьбу респондента (юноши – 177 чел., девушки – 109 чел.). Декларируемое семейное самоопределение характеризуется тем, что представления о брачно-семейных отношениях являются высоко значимыми и преобразуются во времени, но при этом остаются нереализованными, так как семья не оказывает существенного влияния на жизнедеятельность субъекта (юноши – 90 чел., девушки – 191 чел.).

В группе *юношей*, обладающих *предрешенным типом семейного самоопределения,* для количественных переменных, распреде-

ление которых соответствует нормальному закону, мы вычислили линейную корреляцию Пирсона (r), если распределение хотя бы одной переменной отличается от нормального закона – ранговую корреляцию Спирмена (r_s). В результате про цедуры ранжирования по величине коэффициента кор реляции была установлена иерархия ценных качеств отца от наиболее важных к менее значимым (Таблица 1.). В представлениях юношей предрешенного типа идеальный отец должен быть: 1) заботливым, 2) умеющим сопереживать (эмпатия), 3) независимым. Наблюдается положительная корреляция средней силы переменных идеальный отец и мой отец. У юношей чем выше ценность образа отца, тем больше он соответствует образу идеального отца. Образ идеального отца не совпадает с представлениями о себе как будущем отце. Юношами предрешенного типа отцовство воспринимается как счастье, важными качествами являются успешность и трудолюбие. Положительный коэффициент корреляции свидетельствует о том, что в представлениях о себе как о будущем отце юноши ориентируются на образ своего отца.

В группе *юношей декларируемого семейного самоопределения* с помощью ранговой корреляции Спирмена в образе «идеальный отец» выявлена следующая иерархия качеств: 1) высокая значимость родительских функций и обязанностей в воспитании детей; 2) заботливость, 3) терпеливость, 4) выполнение обязанностей, 5) трудолюбие, 6) уважение к другим людям, 7) уравновешенность, 8) эмпатия, 9) ответственность, 10) личная независимость. Слабая положительная корреляция переменных «идеальный отец» и «мой отец» свидетельствует о том, что образ отца определяет представления об идеальном отце. Собственное будущее отцовство юноши воспринимают как возможность для самоактуализации и счастье. Содержание качеств в образе Я – будущий отец практически совпадает с представлениями об идеальном отцовстве, но иерархическая структура меняетется: 1) уравновешенность, 2) уважение к другим людям, 3) забот-ливость, 4) терпеливость, 5) ответ-ственность, 6) успешность, 7) лич-ная независимость, 8) трудолю-бие. Образ отца положительно коррелирует с пред-

ставлениями о себе как будущем отце.

Табл. 1. **Исследование особенностей когнитивного образа отцовства у юношей в зависимости от типа семейного самоопределения**

Tab. 1. **Study of peculiarities of cognitive paternity image of young men depending on the type of family self-determination**

Образ	Качества[1]	Предрешенное семейное самоопределение	Декларируемое семейное самоопределение	Диффузное семейное самоопределение	Реализуемое и достигнутое семейное самоопределение
1	2	3	4	5	6
Идеальный отец	Выполнение обязанностей	r_s = 0,277	***r_s = 0,386*******	***r_s = 0,274*******	***r_s = 0,240******
	Заботливость	***r_s = 0,423*******	***r_s = 0,514*******	***r_s = 0,354*******	***r_s = 0,203******
	Личная независимость	***r_s = 0,301******	***r_s = 0,210******	***r_s = 0,327*******	r_s = 0,175
	Ответственность	r_s = 0,130	***r_s = 0,223******	r_s = 0,133	r_s = -0,007
	Терпеливость	r_s = 0,173	***r_s = 0,414*******	***r_s = 0,235*******	r_s = 0,097
	Трудолюбие	r_s = 0,260	***r_s = 0,366*******	***r_s = 0,319*******	***r_s = 0,202******
	Уважение к другим людям	r_s = 0,218	***r_s = 0,363*******	***r_s = 0,231*******	***r_s = 0,347*******
	Уравновешенность	r_s = 0,271	***r_s = 0,324*******	***r_s = 0,185******	***r_s = 0,295*******
	Успешность	r_s = 0,163	r_s = 0,131	***r_s = 0,219*******	r_s = 0,117
	Эмпатия	***r_s =***	***r_s =***	***r_s =***	***r_s =***

[1] Примечания: *- корреляция значима на уровне 0.05, **- корреляция значима на уровне 0.01

Продолжение Табл. 1.

1	2	3	4	5	6
		0,358*	***0,230****	***0,232*****	***0,298*****
	Главенство и ответственность в семье	r_s = -0,390	r_s = -0,091	r_s = -0,009	r_s = -0,030
	Права и обязанности супругов	r_s = -0,195	r_s = 0,055	r_s = -0,023	r_s = 0,044
	Хозяйственно – бытовая сфера (притязания)	r_s = 0,866	r_s = -0,231	r_s = -0,632	r_s = -0,031
	Родительско – воспитательная сфера (притязания)	r_s = 0,866	***r_s = 0,890*****	r_s = -0,775	r_s = 0,324
	Социальная активность (притязания)	r_s = 0,866	r_s = 0,067	r_s = 0,258	r_s = -0,191
	Эмоционально-психотерапевтическая сфера (притязания)	r_s = 0,866	r_s = 0,397	r_s = -0,400	r_s = 0,050
	Внешняя привлекательность (притязания)	r_s = 0,866	r_s = -0,452	r_s = -0,632	r_s = -0,240
	Мой отец	***r_s = 0,562*****	***r_s = 0,237****	***r_s = 0,234*****	***r_s = 0,498*****
Я – будущий отец	Выполнение обязанностей	r = 0,230	r_s = 0,165	***r_s = 0,242*****	r_s = 0,132
	Заботливость	r = 0,249	***r_s = 0,340*****	***r_s = 0,319***	***r_s = 0,435***
	Личная независимость	r_s = 0,255	***r_s = 0,233****	***r_s = 0,158****	***r_s = 0,240****
	Ответственность	r =	***r_s =***	***r_s =***	***r_s =***

1	2	3	4	5	6
Я – будущий отец		0,181	***0,295*** **	***0,238*** **	***0,301*** **
	Самоактуализация	r = 0,160	***r s = 0,372*** **	***r s = 0,292*** **	***r s = 0,340*** **
	Счастье	***r = 0,305*** *	***r s = 0,209*** *	***r s = 0,261*** **	r s = 0,180
	Терпеливость	r = 0,219	***r s = 0,296*** **	r s = 0,116	r s = 0,139
	Трудолюбие	***r = 0,352*** *	***r s = 0,229*** *	***r s = 0,222*** **	r s = 0,185
	Уважение к другим людям	r = 0,098	***r s = 0,398*** **	***r s = 0,403*** **	***r s = 0,422*** **
	Уравновешенность	r = 0,181	***r s = 0,400*** **	***r s = 0,196*** *	***r s = 0,372*** **
	Успешность	***r = 0,384*** **	***r s = 0,236*** *	***r s = 0,339*** **	r s = 0,185
	Эмпатия	r = 0,250	r s = 0,127	***r s = 0,240*** **	r s = 0,157
	Главенство и ответственность в семье	r = 0,033	r s = -0,138	r s = 0,171	r s = 0,071
	Права и обязанности супругов	r = 0,056	r s = 0,158	r s = 0,159	r s = 0,070
	Хозяйственно – бытовая сфера (притязания)	r = 0,990	r s = -0,164	r s = -0,316	r s = 0,012
	Родительско – воспитательная сфера (притязания)	r = 0,941	r s = 0,435	r s = 0,258	r s = 0,303
	Социальная активность (притязания)	r = 0,811	r s = 0,190	r s = 0,775	***r s = 0,800*** **
	Эмоционально-	r =	r s =	r s =	r s =

Продолжение Табл. 1.

1	2	3	4	5	6
Я – будущий отец	психотерапевтическая сфера (притязания)	0,738	-0,017	-0,200	0,486
	Внешняя привлекательность (притязания)	r = 0,818	r_s = -0,605	r_s = 0,738	***r_s* = 0,886****
	Мой отец	***r* = 0,329***	***r_s* = 0,332****	***r_s* = 0,361****	***r_s* = 0,347****

В группе *юношей диффузного типа семейного самоопределения* в образе идеального отца наблюдается следующая иерархическая структура качеств: 1) заботливость, 2) личная независимость, 3) трудолюбие, 4) выполнение обязанностей, 5) терпеливость, 6) эмпатия, 7) уважение к другим людям, 8) успешность, 9) уравновешенность. Для данной типологической группы юношей характерна самая слабая корреляционная связь образа идеального отца с собственвенным отцом. Будущее отцовство рассматривается как достижение счастья и возможность самоактуализации. Образ «Я – будущий отец» отличается содержательно-структурными характеристиками от представлений об идеальном отце: 1) уважение к другим людям, 2) успешность, 3) заботливость, 4) выполнение обязанностей, 5) эмпатия, 6) ответственность, 7) трудолюбие, 8) уравновешенность, 9) личная независимость. Образ отца положительно коррелирует с представлениями о будущем отцовстве.

В группе *юношей реализуемого и достигнутого типа семейного самоопределения* в результате расчета ранговой корреляции Спирмена и ранжирования коэффициентов мы выявили иерархию качеств идеального отца: 1) уважение к другим людям, 2) эмпатия, 3) уравновешенность, 4) выполнение обязанностей, 5) заботливость, 6) трудолюбие. Наблюдается положительная корреляция умеренной силы между признаками «идеальный отец» и «мой отец». У юношей, чем выше

ценность образа отца, тем больше он соответствует образу идеального отца. По своим содержательно-структурным характеристикам представления о себе как о будущем отце не совпадают с образом идеального отца. Образ «Я – будущий отец» имеет следующую иерархическую структуру: 1) внешняя привлекательность, 2) социальная активность (выраженность собственных профессиональных потребностей), 3) заботливость, 4) уважение к другим людям, 5) уравновешенность, 6) ответственность, 7) личная независимость. Будущее отцовство рассматривается как возможность для самоактуализации. Положительный коэффициент корреляции умеренной силы свидетельствует о том, что в представлениях о себе как о будущем отце юноши ориентируются на образ своего отца.

Аналогично, в группе девушек мы изучили особенности представлений об отцовстве в зависимости от типа семейного самоопределения (Таблица 2). В группе *девушек с предрешенным типом семейного самоопределения* в образе идеального отца наблюдается следующая иерархическая структура качеств: 1) трудолюбие, 2) личная независимость, 3) уважение к другим людям, 4) терпеливость, 5) заботливость, 6) ответственность, 7) уравновешенность. Выявлена слабая корреляционная связь на уровне статистической значимости между переменными «идеальный отец» и «мой отец».

В группе *девушек декларируемого типа семейного самоопределения* в результате расчета ранговой корреляции Спирмена и ранжирования коэффициентов мы выявили иерархию качеств идеального отца: 1) заботливость, 2) личная независимость, 3) уважение к другим людям, 4) успешность, 5) выполнение обязанностей, трудолюбие, 6) уравновешенность, 7) терпеливость. В преставлениях об идеальном отце и своём отце выявлена умеренная положительная корреляция (Таблица 2.).

***Табл. 2.* Исследование особенностей когнитивного образа отцовства у девушек в зависимости от типа семейного самоопределения**

***Tab. 2.* Study of peculiarities of cognitive paternity image of young women depending on the type of family self-determination**

Табл. 2.

Образ	Качества[1]	Предрешенное семейное самоопределение	Декларируемое семейное самоопределение	Диффузное семейное самоопределение	Реализуемое и достигнутое семейное самоопределение
1	2	3	4	5	6
Идеальный отец	Выполнение обязанностей	r_s = 0,135	***r_s = 0,334*******	***r_s = 0,310*******	***r_s = 0,363*******
	Заботливость	***r_s = 0,296*******	***r_s = 0,457*******	***r = 0,550*******	***r_s = 0,498*******
	Личная независимость	***r_s = 0,345*******	***r_s = 0,454*******	***r = 0,382*******	***r_s = 0,407*******
	Ответственность	***r_s = 0,226******	r_s = 0,124	***r = 0,191******	***r_s = 0,329*******
	Терпеливость	***r_s = 0,316*******	***r_s = 0,236*******	***r = 0,389*******	***r_s = 0,351*******
	Трудолюбие	***r_s = 0,384*******	***r_s = 0,334*******	***r = 0,309*******	***r_s = 0,378*******
	Уважение к другим людям	***r_s = 0,341*******	***r_s = 0,397*******	***r = 0,460*******	***r_s = 0,345*******
	Уравновешенность	***r_s =0,220***	***r_s = 0,285*******	***r = 0,309*******	***r_s = 0,386*******
	Успешность	r_s = 0,119	***r_s = 0,350*******	***r = 0,274*******	***r_s = 0,312*******
	Эмпатия	r_s = 0,121	r_s = 0,118	***r = 0,357*******	***r_s = 0,142******
	Главенство и ответственность в семье	r_s = -0,075	r_s = -0,066	r = 0,081	r_s = -0,094
	Права и обязанности супругов	r_s = -0,101	r_s = -0,093	r_s = 0,732	r_s = 0,007

[1] Примечания: *- корреляция значима на уровне 0.05, **- корреляция значима на уровне 0.01

Продолжение Табл. 2.

1	2	3	4	5	6
Идеальный отец	Хозяйственно – бытовая сфера (ожидания)	r_s = 0,406	r_s = -0,154	r = 0,130	r_s = 0,116
	Родительско - воспитательная сфера (ожидания)	r_s = -0,160	r_s = 0,035	r = 0,102	r_s = 0,138
	Социальная активность (ожидания)	r_s = 0,460	r_s = 0,132	r = -0,121	r_s = -0,137
	Эмоционально-психотерапевтическая сфера (ожидания)	r_s = 0,477	r_s = -0,166	r = -0,324	r_s = 0,322
	Внешняя привлекательность (ожидания)	r_s = 0,169	r_s = 0,191	r = 0,336	r_s = 0,084
	Мой отец	***r_s = 0,251****	***r_s = 0,430****	***r_s = 0,201****	***r_s = 0,424*****

В группе *девушек диффузного типа семейного самоопределения* в образе идеального отца наблюдается следующая иерархия качеств: 1) заботливость, 2) уважение к другим людям, 3) терпеливость, 4) личная независимость, 5) эмпатия, 6) выполнение обязанностей, 7) трудолюбие, уравновешенность, 8) успешность, 9) ответственность. В преставлениях об идеальном отце и своём отце выявлена слабая положительная корреляция на уровне статистической значимости.

В группе *девушек реализуемого и достигнутого типа семейного самоопределения* мы получили следующую иерархию качеств идеального отца: 1) заботливость, 2) личная независимость, 3) уравновешен- ность, 4) трудолюбие, 5) выполнение обязанностей, 6) терпеливость, 7) уважение к другим людям, 8) ответственность, 9) успешность, 10) эмпатия. В представлениях об идеальном отце и своём отце выявлена умеренная положитель-

ная корреляция.

4. Обсуждение (Discussion)

Таким образом, в результате организованного и проведенного исследования, направленного на выявление связи представлений об отцовстве и типе семейного самоопределения юношей и девушек, можно сделать следующие выводы.

1. Тип семейного самоопределения оказывает влияние на иерархическую структуру качеств в образе идеального отца в юношеском возрасте и ранней зрелости. У юношей всех типов семейного самоопределения образ идеального отца содержит такие качества, как заботливость и эмпатия. При декларируемом, диффузном, реализуемым и достигнутом типах семейного самоопределения образ идеального отца дополняется такими качествами, как выполнение обязанностей, трудолюбие, уважение к другим людям, уравновешенность. У юношей при декларируемом и диффузном семейном самоопределении в когнитивном образе идеального отца наибольшее количество качеств. К вышеперечисленным относятся также личная независимость, терпеливость. У юношей предрешенного типа семейного самоопределения образ идеального отца характеризуется наименьшим количеством качеств. Образ идеального отца у юношей декларируемого семейного самоопределения отличается значимостью родительско-воспитательной сферы, ответственностью. Юноши диффузного типа важным качеством идеального отца считают успешность. У юношей образ идеального отца ассоциируется с образом своего отца независимо от типа семейного самоопределения, но для предрешенного, реализуемого и достигнутого типов данная связьболее сильная.

2. У юношей предрешенного типа семейного самоопределения представления об идеальном отце не совпадают с образом «Я – будущий отец», который включает в себя такие качества как успешность и трудолюбие. Для юношей декларируемого, диффузного, реализуемого и достигнутого типов свойственно в основном совпадение качеств в образах идеального отца и «Я – будущий отец» (заботливость, личная независимость, ответственность, уважение к другим людям, уравновешенность), но изменяется их иерархия. У юношей декларируемого типа в образе собственного отцовства содержится терпеливость. Юноши диффузного типа

отличаются наличием таких качеств, как выполнение обязанностей и эмпатия. Особенностью когнитивного образа «Я – будущий отец» у юношей реализуемого и достигнутого типов является важность внешней привлекательности и социальной активности. Юноши декларируемого, диффузного, реализуемого и достигнутого типов воспринимают отцовство как возможность для самоактуализации. Юноши предрешенного, декларируемого и диффузного семейного самоопределения считают, что отцовство принесет им счастье.

3. У девушек всех типов семейного самоопределения образ идеального отца содержит такие качества, как заботливость, личная независимость, уважение к другим людям, терпеливость, трудолюбие, урав-новешенность. Девушки декларируемого, диффузного, реализуемого и достигнутого семейного самоопределения в образе идеального отца важными качествами считают выполнение обязанностей, успешность. Ответственность является существенной характеристикой идеального отца у девушек предрешенного, диффузного, реализуемого и достигнутого типов. Эмпатия содержится в образе идеального отца у девушек диффузного, реализуемого и достигнутого семейного самоопределения. Независимо от типа семейного самоопределения девушки в представлениях об идеальном отце ориентируются на образ своего отца, но для декларируемого, реализуемого и достигнутого типов это свойственно в большей степе- ни.

5. Заключение (Conclusion)

Итак, тип семейного самоопределения обусловливает особенности содержания и иерархической структуры когнитивного образа отцовства (идеальный отец, Я – будущий отец) в юношеском возрасте и ранней зрелости.

Библиографический список

1. Гурко Т. А. Брак и родительство в России. М. : Ин-т социологии РАН, 2008. – 325 с.

2. Садовникова Т. Ю. Образ отца как фактор формирования гендерной идентичности в подростковом возрасте : сборник тезисов Международной научной конференции «Культурно-исторический подход: от Л.С. Выготского – к XXI веку». 2017. – С. 127-132.

3. Авдеева А. В. «Вовлеченное отцовство» в современной России: стратегии участия в уходе за детьми [Электронный ресурс] // Социологические исследования.

2012. - № 11. – С. 95-104. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18138071 (дата обращения: 12.10.2018).

4. Борисенко Ю. В. К вопросу о личностных детерминантах родительства: отцовство и маскулииность [Электронный ресурс] // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. - № 2-1 (62). - С. 112-118. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=23196763 (дата обращения: 12.10.2018).

5. Левченко А. В. Аспекты личностной готовности современного мужчины к отцовству [Электронный ресурс] // Российский психологический журнал. 2008. Т. 5. № 3. С. 93-95. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16213238 (дата обращения: 12.10.2018).

6. Данилова Ю. А. К вопросу о формировании готовности к ответственному отцовству военнослужащих срочной службы [Электронный ресурс] // Социальная политика и социология. 2012. № 8 (86). С. 152-164. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=18887417 (дата обращения: 12.10.2018).

S. V. Merzljakova[1], N. V. Bibarsova[2]

[1]ORCID No. 0000-0003-4707-4886,
assistant professor, Ph.D. in Psychology, assistant professor of the chair of general and cognitive psychology, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.
E-mail: svetym@yandex.ru

[2]ORCID No. 0000-0001-9164-6824,
postgraduate student, senior laboratory assistant, Department of General and Cognitive Psychology, Astrakhan State University, Astrakhan, Russia.
E-mail: nadiya_mih@mail.ru

THE IDEAS OF PATERNITY DEPENDING ON THE TYPE OF FAMILY SELF-DETERMINATION OF YOUNG MEN AND WOMEN

Abstract

Introduction. The article justifies the relevance of studying paternity as a psychological phenomenon, the study overviews the current research problems of paternal identity formation. The article aims at presenting the results of the study focused on exploring the ideas of paternity in adolescence and early adulthood.

Materials and methods. It was used a set of complementary methods of research: theoretical and methodological analysis of literature sources, psychodiagnostic methods (method of semantic differential, developed by Ch. Osgood, projective technique “Incomplete sentences”, questionnaire “Role expectations and claims in marriage” by A. N. Volkova), methods of applied statistics.

Results. Using of correlation analysis has confirmed the hypothesis that the content and hierarchical structure of qualities in the images of “Ideal father”, “I-am-a-future father” are related to the type of family self-determination of young men and women. The obtained re-

sults will be useful in developing a program of psycho-pedagogical support in cultivating a responsible and involved paternity among today's youth.

Conclusion. The author concluded that the type of family self-determination stipulates particular ideas about paternity among young men and women.

Keywords: family self-determination, parenthood, paternity, guidance image, adolescence, early adulthood.

Highlights:

- the type of family self-determination has an impact on the content and hierarchical structure of qualities in the image of ideal father of young men and women;
- modern youth , thinking about an ideal father is focused on the image of their own fathers;
- it was found, that matching of ideas about an ideal father with the image "I-am-a-future father" among young men depends on the type of family self-determination.

References

1. Gurko T.A. (2008) Brak i roditel'stvo v Rossii [Marriage and Parenthood in Russia]. *Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences*. 325. (In Russian).

2. Sadovnikova T.YU. (2017) Obraz ottsa kak faktor formirovaniya gendernoj identichnosti v podrostkovom vozraste [Father's image as a factor of gender identity formation in adolescence]. *Sbornik tezisov Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii "Kul'turno-istoricheskij podkhod: ot L.S. Vygotskogo – k XXI veku".* 127-132. (In Russian).

3. Avdeeva A.V. (2012) "Vovlechennoe ottsovstvo" v sovremennoj Rossii: strategii uchastiya v ukhode za det'mi ["Involved paternity" in modern Russia: strategies for taking part in child care]. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 11, 95-104. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=18138071 (Accessed: 12/10/2018). (In Russian).

4. Borisenko YU.V. (2015) K voprosu o lichnostnykh determinantakh roditel'stva: ottsovstvo i maskuliinost' [To the question of personality determinants of parenting: fathering and masculinity]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2-1 (62), 112-118. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=23196763. (Accessed: 12/10/2018). (In Russian).

5. Levchenko A. V. (2008) Aspekty lichnostnoj gotovnosti sovremennogo muzhchiny k ottsovstvu [Aspects of personal readiness of modern men to paternity]. *Rossijskij psikhologicheskij zhurnal*. 3, 93-95. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=16213238. (Accessed: 12/10/2018). (In Russian).

6. Danilova YU.A. (2012) K voprosu o formirovanii gotovnosti k otvetstvennomu ottsovstvu voennosluzhashhikh srochnoj sluzhby [Main challenges of forming readiness for responsible fatherhood of young soldiers]. *Sotsial'naya politika i sotsiologiya.* 8 (86), 152-164. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=18887417. (Accessed: 12/10/2018). (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.83..5..021

УДК 373

ББК 88.834.023

Е. Г. Черникова[1], Т. Г. Пташко[2], Н. А. Соколова[3]

[1]ORCID № 0000-0002-8885-9790,
доцент, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: Helen1268@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-0235-4190,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ptashko75@mail.ru

[3]ORCID № 0000-0003-2110-8320,
профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой социальной работы, педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: sokolovana-2011@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА

Аннотация

Введение. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения ценностных ориентаций, установок жизненных целей подростков, что позволяет прогнозировать тенденции развития общества.

Материалы и методы. Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2018 г. в муниципальных общеобразовательных школах г. Челябинск и г. Пласт Челябинской области. В исследовании приняли участие 192 подростка обоего пола. Возраст респондентов: 14-15 лет. Для сбора эмпирических данных использовалась анкета, состоящая из пяти блоков: жизненные цели и ценностные ориентации подростков; представление подростков о своих правах и их реализации в реальной жизни; отношение подростков к своему здоровью и здоровому образу жизни, к учебе и образованию; досуг и досуговые практики подростков (в том числе медиапотребление); риски в достижении жизненных целей подростками.

Результаты и их обсуждение. В ходе социологического исследования изучались ценностные ориентации, жизненные цели, проблемы, идеалы, наиболее значимые лич-

ностные качества, сфера досуга подростков. Результаты данного исследования сравнивались с итогами подобных исследований, проводимых ранее, и показали значимые отличия в сравнении с результатами исследований 1990-х, 2000-х гг.

Заключение. В ходе исследования было установлено, что у подростков сохраняется традиционная шкала ценностей (семья, здоровье, профессиональный успех, материальный достаток, друзья). Кроме этого, следует отметить ориентированность на личный успех, удовольствия, отдых и развлечения, сочетающуюся со слабым представлением о средствах их достижения. Стоит отметить дефицит увлечений и интересов, приоритетную нацеленность на общение в интернете.

Ключевые слова: социально-психологические особенности, подросток, ценностные ориентации, жизненные цели, качества личности, досуг, медиапотребление, гендерные различия.

Основные положения:

- *рассмотрены* результаты социологических исследований подростков, проведенные в конце XX – начале XIX вв. Многие исследователи считают важным изучение особенностей современных подростков, т.к. с одной стороны, изменения общества отражаются в изменениях мировоззрения подрастающего поколения; а с другой стороны, накопленных данных недостаточно для составления полноценного портрета современного подростка. Больше всего вопросов вызывают жизненные цели и ценностные ориентации подростков, представление подростков о своих правах и их наличии, отношение к учебе и образованию, проведение досуга и особенности медиапотребления;

- *выявлено*, что у подростков сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Подростки ценят семью, стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем они достаточно прагматичны и индивидуалистичны, поскольку ориентированы, прежде всего, на личный успех, удовольствия, отдых и развлечения, однако плохо представляют себе, как этого можно достичь. Кроме этого, стоит отметить дефицит увлечений и интересов, приоритетную нацеленность на общение в интернете, влекущую за собой неумение взаимодействовать вне виртуального пространства

1. Введение (Introduction)

Интерес к изучению ценностных ориентаций, потребностей, установок подростков сохраняется в социологии и психологии на протяжении многих лет, поскольку это будущее любого общества, и знание особенностей каждого поколения подростков позволяет прогнозировать тенденции развития общества.

В 90-е гг. XX в. коллективом авторов под руководством С. Щегловой изучались мировоззренческие проблемы глазами подростков, готовность подростков реформировать общество, отношение к правам, ценности, вопросы досуга,

отношение к СМИ [1]. Позднее П. С. Макеев осуществил поколенческий анализ современных детей и пришел к заключению о том, что современные технологии позволяют уже в юном возрасте самоопределяться и развиваться личности, достигать высших точек в деятельности [2].

Вместе с тем в научной литературе представлены противоречивые данные об отношении подростков к учебной деятельности. А. С. Буреломова отмечает, что в подростковом возрасте возрастает значимость успешной профессиональной деятельности, однако ценность повышения уровня образования и расширения кругозора оказывается менее значимой. Е. Я. Варшавская, изучая феномен NEET-молодежи, к которой относятся молодые люди в возрасте 15–24 лет, являющиеся безработными или экономически неактивными и не стремящиеся получить образование, отмечает рост количества молодежи, относящихся к данной категории [3].

Другие исследователи находят доказательства тому, что глубокие знания и успешная деятельность важны для подростков [4]. Это подтверждают и зарубежные исследователи, подчеркивая, что успеваемость и академическое благополучие играют определенную роль в образовании учащихся подростков и при выходе из школы [5].

О. В. Унру считает, что показательной характеристикой подростка является его восприятие мира, которое идет через субъективную оценку других людей, отношение к которым основано на системе ценных для него качеств [6]. Поэтому исследователи большое внимание уделяют выявлению качеств личности, значимых для подростка. Данные характеристики связаны с адаптивностью личности и умением договариваться. По мнению ряда исследователей, приоритетными для подростка являются нравственные качества: доброта, терпение, ответственность, дружелюбие [7, 8]. Также подростки ценят в людях умение преодолевать препятствия, уверенность в себе, творческое начало [4]. Зарубежные авторы исследуют такие важные для подростка качества, как толерантность и идентичность [9, 10].

Ученые отмечают, что на формирование определенных социокультурных образцов и норм поведения у подростков оказывают влияние средства массовой коммуникации и, прежде всего, интер-

нет [11]. Однако разные авторы по-разному оценивают это влияние.

Интернет, по данным отечественных исследований, рассматривается подростками как форма досуга [12], занимающая в жизни подростков значительное время [11, 2]. Подростки из западных стран считают, что коммуникационные действия являются основной причиной онлайн-общения [13].

Зарубежные исследователи неоднократно писали о том, что интернет оказывает негативное влияние на общее психологическое благополучие подростков и отношения с другими [14, 15, 13, 16, 17, 18]. Даже высокая самоэффективность подростков не уменьшает негативное влияние интернет-зависимости на психологическое благополучие подростков [14, 16]. Д. А. Скотт с коллегами показали, что последствия привязанности к технологии включают снижение социальных навыков, самомотивации, эмоциональности и усиление конфликта с другими [19]. Л. Корол и С. Максиметс обнаружили, что интернет-зависимость связана с низкими показателями эмпатии, развития коммуникативных навыков и нравственности [21]. Исследования подтвердили, что существует негативное влияние социальных сетей на успеваемость школьников [15] и на их самоощущение [17].

Вместе с тем, отмечено и положительное влияние общения в интернете на жизнь подростков. Так, было установлено, что число друзей Facebook оказало позитивное воздействие на самоконтроль, а начало онлайн-отношений способствовало началу автономных отношений с течением времени [16]. Исследователи рассматривают социальные сети как основу для новых педагогических технологий [11, 20]. Кроме этого, использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во время уроков в школе, для отдыха, а также удовольствие от этого использования значительно и положительно влияет на формирование социальной коммуникации [21].

Изучение социально-психологических особенностей подростка окажется неполным без определения его отношения к действительности через демонстрацию активной гражданской позиции. От молодежи ожидают развитого сознания, ответственности, понимания того, какие условия предъявляет современное общест-

во и где необходимо себя реализовать [22]. Социальная активность подростков включает желание участвовать в деятельности общественных объединений, отношение к политике, реформированию, правовую грамотность. Исследователи отмечают интерес к политической ситуации в нашей стране со стороны подростков. На это указывает тот факт, что 50% подростков в России считают важным принимать участие в выборах, 75% – негативно относятся к нарушениям статей Конституции [22]. В зарубежных исследованиях было выявлено, что политические ценности подростков зависят от степени их участия в организованной деятельности [18].

Таким образом, многие исследователи считают важным изучение особенностей современных подростков, т.к., с одной стороны, изменения общества отражаются в изменениях мировоззрения подрастающего поколения; а с другой стороны, накопленных данных недостаточно для составления полного портрета подростка. Больше всего вопросов вызывают жизненные цели и ценностные ориентации подростков, представление подростков о своих правах и их наличии, отношение к учебе и образованию, проведение досуга и особенности медиапотребления.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Цель нашей работы состояла в изучении и описании социально-психологических особенностей современного подростка, включающих жизненные цели, ценности и идеалы; представления подростка о проблемах общества и своих правах; отношение к знаниям и образованию, здоровью и его сбережению, досуговые практики подростков и место в них для интернета.

Эмпирические результаты исследования основаны на данных, собранных в 2018 г. в муниципальных общеобразовательных школах г. Челябинск и г. Пласт Челябинской области. В исследовании приняли участие 192 подростка обоего пола (101 мальчик и 91девочка) 8 и 9 классов. Возраст респондентов: 14-15 лет. Большинство из них (73,5%) проживают в полных семьях, с мамой или с мамой и бабушкой – 14,2%, с бабушкой – 2,1%, с отцом – 0,5%. Остальныеподростки не указали состав семьи.

Данная возрастная группа была выбрана в связи с тем, что в последние годы больше половины учащихся после окончания девято-

го класса уходят из школы и продолжают обучение в средне-профессиональных учебных заведениях. Результаты, полученные в ходе исследования, могут помочь общеобразовательной школе в работе с данной категорией выделить проблемные зоны и скорректировать содержание учебно-воспитательной работы.

Для сбора эмпирических данных использовалась анкета, состоящая из пяти блоков: жизненные цели и ценностные ориентации подростков; представление подростков о своих правах и их реализации в реальной жизни; отношение подростков к своему здоровью и здоровому образу жизни, к учебе и образованию; досуг и досуговые практики подростков (в том числе медиапотребление); риски в достижении жизненных целей подростками.

Всего анкета содержала 27 вопросов (открытых и закрытых, прямых и косвенных, о фактах, мнениях, оценках).

В связи с тем, что гендерная стратификация, существующая в обществе, оказывает влияние на формирование ценностей, целей жизни, форм проявления активности, был осуществлен гендерный анализ данных характеристик. Для выявления значимых гендерных различий использовался точный критерий Фишера. Расчеты проводились с помощью пакета статистических программ IBM SPSS Statistics 22.

3. Результаты и их обсуждение (Results and discussion)

Изучение социально-психологических особенностей современного подростка мы начали с выявления восприятия подростками окружающей действительности и выделения ими самых важных для человечества проблем. Более половины подростков обеспокоены возможностью новой мировой войны (64,2%). В исследовании П.С. Макеева (2013-2014 гг.) таких подростков было меньше – 46,5%. Ухудшение международной обстановки в 2017 г. повлияло на рост числа подростков, обеспокоенных сохранением мира на планете. Необходимостью сохранения и защиты природы от уничтожения обеспокоены 54,7% респондентов, поисками способов борьбы с болезнями XXI века (СПИД, рак, сердечно-сосудистые) – 49,7%, мирным сосуществованием и сотрудничеством с другими государствами (29,6%), развитием науки и техники во имя мира и созидания

(29,5%). То есть подростки демонстрируют знание и понимание современных проблем, касающихся как граждан нашей страны, так и людей во всем мире, обеспокоенность их решением.

Большинство подростков считают, что пользуются правом на жизнь (82,3%) правом на образование (74,1%). Больше половины (54,4%) подростков пользуются правом на жилище, правом на охрану здоровья (51,9%), В исследовании 90-х годов примерно столько же подростков считали, что пользуются правом на жизнь (83,7%), правом на образование (75,6%), правом на охрану здоровья (54,3%), правом на жилище (52,6%). То есть в основных правах подростков значимых различий не наблюдается. По сравнению с 90-ми годами на 10% увеличилось число подростков, считающих, что имеют право на труд и его достойную оплату (51,3% в 2018 против 40,3% в 1993 г.), и почти вдвое (39% против 68,4%) сократилось число подростков, считающих, что имеют право на отдых [23, с. 24]. Можно предположить, что у значительной части современных подростков право на отдых по каким-либо причинам не реализуется.

Изучение ценностных ориентаций подростков показало, что в структуре ценностей на первом месте находятся традиционные духовно-нравственные ценности: семья, любовь, дружба. Первое место в иерархии ценностей занимает семья – 77,6%. Приоритет семьи как важнейшей ценности подтверждают исследования Ю. П. Лежниной, А. В. Петрова, З. К. Селивановой, В. Е. Семенова, П. С. Макеева и др. Так, Ю. П. Лежнина отмечает, что семья в ряду других ценностей стоит выше не только в России, но и в европейских странах. На втором месте в рейтинге ценностей подростков находится здоровье (76,0%), на третьем – любовь (63,4%). Замыкают пятерку важнейших ценностей материальная обеспеченность (53,6%) и дружба (52,1%). Образование и карьера являются значимыми для 45,6% подростков. В то же время выбор наиболее значимых жизненных ценностей отражает противоречивость нравственных норм и ценностей подрастающего поколения. Так, наряду с вышеназванными ценностями, 62,1% подростков в качестве наиболее важных жизненных ценностей выбирают жизнь в свое удовольствие, 44,3% – жизнь без всяких обязательств перед кем-либо, 22,6% – развлечение и отдых.

К непопулярным среди подростков ценностям относятся саморазвитие и самосовершенствование (14,2%), нравственность (13,0%), власть (6,8%).

Анализ результатов исследования с применением точного критерия Фишера позволил установить гендерные различие в ценностях подростков. Так, для девочек достоверно чаще ценностями являются саморазвитие и духовное просвещение ((F=3,720, p≤0,06), жизнь без всяких обязательств перед кем-либо (F=7,309, p≤0,01); для мальчиков – материальная обеспеченность (F=3,900, p≤0,05), власть (F=5,170, p≤0,04), нравственность (F=4,758, p≤0,03).

Жизненные цели подростков достаточны традиционны. Это благополучная и счастливая семья (69,3%), любимая профессия (68,2%), верные, надежные друзья (61,3%). В будущем подростки хотели бы иметь высокое материальное положение (57,4%). При этом более четверти респондентов мечтают жить за границей, путешествовать по миру (28,4%) и иметь престижный автомобиль (24,1%), дачу, загородный дом (21,4%) и животных в доме (19,5%).

Следует отметить, что жизненные цели в гендерных группах в основном совпадают. Различия проявляются в желании девочек иметь верных друзей (p≤0,02), животных в доме (p≤0,03). Значимым для них является и мир на планете (p≤0,05). Для мальчиков важным является наличие современной дорогой оргтехники и теле-, радиоаппаратуры (p≤0,002). Девочки в большей степени, чем мальчики, склонны потратить деньги на оплату обучения (F=5,569, p≤0,02), на отдых за рубежом (F=4,782, p≤0,02), на помощь родителям (F=12,447, p≤0,01).

Желание продолжить обучение после школы выражено больше у девочек. Так, 78,2% девочек и только 56,3% мальчиков считают, что для реализации своих целей им необходимо продолжение обучения (F=10,027, p≤0,002). Для девочек знания являются более значимыми для получения престижной профессии (F=10,027, p≤0,03) и для организации собственного дела (F=5,338, p≤0,02). Также для обеих гендерных групп продолжение обучения является ступенью для получения престижной профессии (66,1%), профессионального роста (31,5%), материального благополучия (41,2%), воспитания будущих детей детей (21,3%). Хотят быть культурными

и образованными людьми только 15,6% подростков (и столько же планируют организовать свое дело).

Почти треть подростков (27,3%) считают, что помешать достижению цели могут невысокое материальное положение семьи и нестабильность экономики в стране, а также плохое образование, полученное в школе (23,1%) и незнание иностранных языков (30,4%). Но самыми важными факторами подростки считают свои личные качества, такие, как отсутствие целеустремленности (25,8%) и свою лень (61,6%). Каждый шестой подросток (15,3%) таким препятствием считает плохое окружение (в школе, семье или во дворе). Девочки считают, что препятствием для достижения целей является неуверенность в себе ($F=4,855$, $p\leq0,03$), а мальчики – нестабильность экономики ($F=6,473$, $p\leq0,01$) и высокий уровень преступности в стране ($F=7,599$, $p\leq 0,01$).

Самыми значимыми для подростков качествами в других людях являются: честность (72,4%), доброта (64,1%), чувство юмора (63,2%), надежность (45,4%) и искренность (44,0%). То есть наряду с нравственными качествами (честность, доброта) они отмечают важные для общения в подростковом возрасте искренность и надежность, а также чувство юмора, позволяющее легче справляться с негативными моментами их жизни, общения.

Для мальчиков более значимыми качествами стали чувство юмора ($p\leq0,05$) и спокойствие ($p\leq0,05$). Девочки же больше, чем мальчики, ценят в людях искренность ($p\leq0,05$). Данные качества соответствуют гендерно-ролевым стереотипам, отражающим традиционные представления о маскулинных и фемининных качествах.

Представления подростков о себе и других людях могут формироваться под влиянием родителей, сверстников, информационной среды. Проведенное нами исследование показало, что большинство подростков не имеют образцов для подражания. Более половины (58,9%) не хотели бы походить ни на кого, а точнее, на самих себя. В соответствии с гендерной идентичностью 25,3% девочек хотят быть похожими на мать ($F=8,130$, $p\leq0,05$), а 24,3% мальчиков на отца ($F=6,438$, $p\leq0,01$).

В исследовании П.К. Макеева на мать хотели быть похожими 43% подростков, на отца – 25%,

15% – на бабушку или дедушку. Мы видим, что в данной выборке подростки более ориентированы на своих родителей и прародителей, чем в нашем исследовании. Если автор исследования утверждал, что идеалы подростков формируют детско-родительские отношения, а не общество, то сегодня эта тенденция изменилась под влиянием в первую очередь средств массовой информации [23, с. 57, 24, 25].

Примерно каждый девятый хотел бы быть похожим на героя фильма.

Свои идеалы в кинематографе подростки находят в зарубежном кино, а в политической сфере называют российских политиков, в том числе президента страны В. В. Путина. Значительное место в жизни подростков стали иметь блогеры, в более ранних исследованиях они не играли такой роли в жизни подростков. Каждый десятый выбирал в качестве образца для подражания бизнесмена или предпринимателя (12,5%), и сегодня они не теряют привлекательности для подростков (10%) [23, с. 56].

Свое свободное время более половины подростков (54,1%) посвящают общению в социальных сетях. Немного меньше (51,3%) предпочитают реальное общение с друзьями и подругами. На третьем месте стоят занятия спортом (31,0%). Около четверти респондентов в свободное время читают книги (23,4%) и смотрят телевизор (22,3%). Только каждый седьмой посещает кружки по интересам (15,0%). Отдельные подростки указали, что в свободное время любят общаться с родственниками, слушать музыку в тишине, играть в компьютерные игры.

Результаты сравнительного гендерного анализа досуговых занятий подростков показывают, что девочки читают книги больше, чем мальчики ($p \leq 0{,}01$), и они чаще проводят свободное время в общении с друзьями ($p \leq 0{,}02$).

Более половины подростков (51,5%) ведут здоровый и активный образ жизни, однако спортом занимаются почти вдвое меньше (31,3%). Каждый пятый (21,0%) ведет здоровый, но малоактивный образ жизни. Относятся положительно, но не придерживаются здорового образа жизни 17,3% респондентов. Еще 11,4% не считают нужным вести здоровый образ жизни (5,1%) или им все равно, что будет с их здоровьем (6,2%). Таким образом, только третья часть под-

ростков, участвовавших в исследовании, имеют представление о пользе и необходимости здорового образа жизни и прикладывают усилия для его сохранения.

На вопрос «Вы читаете книги, кроме учебников?» утвердительно ответили 38,6%. Однако 49,1% читают только иногда, а 10,1% (каждый десятый) не читают никогда. То есть больше половины подростков либо вообще книг не читают, либо занимаются этим крайне редко.

Подростки предпочитают литературу таких жанров, как «ужасы», постапокалиптическая антиутопия, фэнтези, детективы. Данные жанры созвучны с амбивалентными сложными переживаниями в подростковом возрасте.

Мы не обнаружили исследований, где был бы представлен анализ предпочтений подростков в сфере художественной литературы.

В структуре свободного времени современных подростков общение в интернете занимает приоритетное место. Значительная часть респондентов (40,3%) ответили, что «почти все свободное время», «все свободное время и даже на уроках» находятся в интернете. При этом количество девочек, проводящих почти все свободное время в социальных сетях, больше, чем мальчиков ($F= 4,556$, $p\leq0,03$). Практически каждый третий (30%) ответил, что общение в интернете занимает у него 2-3 часа ежедневно. То есть более половины респондентов все свое свободное время посвящают интернету.

Отвечая на вопрос «Что изменилось в жизни подростков под влиянием интернета?», 69,0% девочек и 38,8% мальчиков считают, что под влиянием общения в социальных сетях у них стало больше друзей. Каждый четвертый (25,2%) стал смелее высказывать свое мнение, стали более терпимыми 15,4% подростков. Также подростки отмечают и негативные изменения под влиянием интернета. Так 6,8% подростков стали более нервными и 3,7% более агрессивными.

Таким образом, виртуальное общение дает возможность подросткам встретить интересного для них собеседника, способствует формированию коммуникативных качеств, приобретению новых друзей и расширению кругозора [20].

Вторым по значимости источником медийного потребления для подростков является телевидение. Значительная часть респон-

дентов (39,4%) предпочитает смотреть зарубежные кинофильмы. Отечественные кинофильмы смотрят вдвое меньше подростков (15,1%), столько же (15,1%) – познавательные передачи. Учебные передачи интересуют лишь небольшое число школьников (3,7%). Молодежным программам отдают предпочтение 16,2% респондентов. Каждый третий смотрит телесериалы и мультфильмы (по 31,3%). При этом просмотры телесериалов ($F=14,148$, $p\leq0,01$) и мультфильмов ($F=8,866$, $p\leq0,03$) предпочтительны для девочек. Выделилась группа подростков, которая целенаправленно смотрит рекламу (4,2%). Таким образом, подростки на TV предпочитают зарубежные художественные фильмы, телесериалы и мультфильмы.

В настоящее время формируется поколение, для которого компьютерные технологии и интернет становятся определяющими их социальное развитие и жизненное самоопределение.

4. Заключение (Conclusion)

Проведенное нами исследование позволило выделить следующие социально-психологические особенности современных подростков.

1. В ходе исследования было установлено, что у подростков сохраняется традиционная шкала ценностей, которая определяет их цели на будущее. Подростки ценят семью, стремятся к семейному счастью, благополучию в профессии, материальному достатку, общению с друзьями. Вместе с тем, они достаточно прагматичны и индивидуалистичны, поскольку ориентированы, прежде всего, на личный успех, удовольствия, отдых и развлечения, однако плохо представляют себе, как этого можно достичь. Кроме этого, стоит отметить дефицит увлечений и интересов, приоритетную нацеленность на общение в интернете, влекущую за собой неумение взаимодействовать вне виртуального пространства.

2. В ходе исследования выявлены гендерные особенности подростков. Среди девочек чаще встречаются респонденты, желающие иметь верных друзей и домашних животных, считающие важным мир на планете, ориентированные на саморазвитие и духовное просвещение. Среди мальчиков преобладает направленность на материальную обеспеченность и власть.

Подобный портрет совре-

менных городских подростков ставит перед исследователями задачу выявления причин нежелательных для будущего российского общества трансформаций в мировоззрении современных подростков, выявления и конструирования новой социальной реальности, в которой подрастающему поколению будет привлекательно, комфортно жить, учиться и работать в своей стране.

Библиографический список

1. Цымбаленко С., Щеглова С. Кто они, подростки девяностых? (социологический портрет современного детства) // Воспитание школьников. 1995. –№ 6. – С. 48-53.

2. Макеев П. С. Поколенческий анализ современных детей и подростков: количественный анализ характеристик // Социальная политика и социология. – 2015. – Т.14. – № 3 (8). – Часть 1.– С. 52–62.

3. Варшавская Е. Я. Российская NEET-молодежь: характеристики и типология // Социологические исследования. 2016. – №. 9 (2). – С. 31–39.

4. Вартанова И. И. Психологические особенности мотивации и ценностей у старшеклассников разного пола // Психологическая наука и образование. 2017. – Т. 22. – № 3. – С. 63–70.

5. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary (Education: Changes Within a School Year). *Frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9 (27). No 297. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00297

6. Унру О. В. Экспериментальное исследование системы ценностей подростков в детской общественной организации // Системная психология и социология. 2015. – № 1 (13). – С. 73–82.

7. Селиванова З. К. Динамика и взаимосвязь ценностных ориентаций и жизненных целей городских подростков // Социологические исследования. 2013. – № 8. – С. 80–86.

8. Собкин В. С. Современный подросток в социальных сетях // Педагогика. 2016. – №8.– С. 61–73.

9. Dahl V. Reducing Adolescents' Approval of Political Violence. The Social Influence of Universalistic and Immigrant-Friendly Peers. *Zeitschrift fur psychologie-journal of psychology*, 2017, Vol. 225 Release 4, pp. 302–312. DOI: 10.1027/2151-2604/a000298 (17)

10. Erentaite R., Vosylis R. Gabrialaviciute I. How does School Experience Relate to Adolescent Identity Formation Over Time? [Cross-Lagged Associations between School Engagement, School Burnout and Identity Processing Styles]. *Journal of youth and adolescence*, 2018, Vol. 47, Release 4, pp. 760–774. DOI: 10.1007/s10964-017-0806-1 (18)

11. Журавлева Н. А. Динамика ориентаций молодежи на морально-этические ценности – актуальная проблема современного российского общества // Психологический журнал. 2013. – Том 34. – № 5. – С. 46–57. (5)

12. Титкова В. В., Иванюшина В. В., Александров Д. А. Кто популярен в школе: умные, красивые или независимые? // Вопросы образования. 2017. – № 4. – С. 171–198.

13. Korol L., Maksymets S. Psychological aspects of internet impact on personality formation. *Science and education*, 2016, Release 5, pp.189–193. DOI: 10.24195/2414-4665-2016-5-30

14. Favotto L., Michaelson V., Davison C. Perceptions of the influence of computer-mediated communication on the health and well-being of early adolescents. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 2017, Vol. 12, Release 1, pp. 1–11. No 1335575. DOI: 10.1080/17482631.2017.

15. Junco R. Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, no 1. pp. 64. DOI: 10.1016/j.chb.2011.08.026

16. Naeemi S., Tamam, E. The Relationship Between Emotional Dependence on Facebook and Psychological Well-Being in Adolescents Aged 13-16. *Child indicators research*, 2017, Vol. 10, Release 4, pp. 1095– 1106. DOI: 10.1007/s12187-016-9438-3

17. Obersta U., Renau V, Chamarro, A., Carbonell X. Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*. 2016. Volume 60. pp. 559–564. DOI: 10.1016/j.chb.2016.02.085

18. Scott David A., Valley B., Brooke A. Mental Health Concerns in the Digital Age. *International journal of mental health and addiction*, 2017, Vol. 15, Release 3, pp. 604-613. DOI: 10.1007/s11469-016-9684-0

19. Бордовская Н. В., Тулупьева Т. В., Тулупьев А. Л., Азаров А. А. Возможности электронной социальной сети в решении профессиональных задач вузовского преподавателя // Психологическая наука и образование. 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 32–39. DOI: 10.17759/pse.2016210403

20. Chernikova E., Sivrikova N., Ptashko T. Informal Education of Adolescents [SHS Web of Conferences: EDP Sciences]. 2018. Vol. 47. (in France). DOI: 10.1051/ shconf /2018

21. Пташко Т. Г., Черникова Е. Г. Система социального образования студента в условиях педагогического процесса вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. – № 4. – С. 95–100.

22. Гребенникова О. В. Особенности социальных представлений современных российских подростков [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2010. – № 2(10). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2%E2%80%9310/308 (дата обращения: 09.07.2018).

23. Королева Д. О. Использование социальных сетей для целей образования и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) // Психологическая наука и образование. 2015. – Т. 20. – № 1. – С. 28–37. DOI: 10.17759/pse.2015200104

24. Metzler A., Scheithauer H. The Long-Term Benefits of Positive Self-Presentation

via Profile Pictures, Number of Friends and the Initiation of Relationships on Facebook for Adolescents' Self-Esteem and the Initiation of Offline Relationships [Frontiers in psychology]. 2017. Vol. 8. No. 1981. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01981

25. Areepattamannil S., Khine M.S. Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics [Computers in human behavior]. 2017. Vol. 73. P. 263–272. DOI 10.1016/j.chb.2017.03.058

E. G. Chernikova[1], T. G. Ptashko[2], N. A. Sokolova[3]

[1]ORCID No. 0000-0002-8885-9790,
Academic Title of Associate Professor, Candidate of Sciences (Sociology),
Associate Professor at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology,
South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: Helen1268@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-0235-4190,
Candidate of Sciences (Education), Associate Professor at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ptashko75@mail.ru

[3]ORCID No. 0000-0003-2110-8320,
Academic Title of Professor, Doctor of Sciences (Education), Head at the Department of Social Work, Pedagogy and Psychology, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: sokolovana-2011@mail.ru

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN ADOLESCENCE

Abstract

Introduction. The relevance of the study is due to the need to study the value orientations, attitudes of life goals of adolescents, which allows to predict the trends of society.

Materials and methods. The empirical results of the study are based on data collected in 2018 in the municipal secondary schools of Chelyabinsk and the Formation of the Chelyabinsk region. The study involved 192 adolescents of both sexes. The respondents ' age: 14-15 years old. To collect empirical data, a questionnaire consisting of five blocks was used: life goals and value orientations of adolescents; adolescents 'understanding of their rights and their implementation in real life; adolescents' attitude to their health and healthy lifestyle, to education and training; leisure and leisure practices of adolescents (including media consumption); risks in achieving life goals by adolescents.

Results and discussion. In the course of sociological research value orientations, life

goals, problems, ideals, the most significant personal qualities, the sphere of leisure of teenagers were studied. The results of this study were compared with the results of similar studies conducted earlier and showed significant differences in comparison with the results of studies of the 1990s, 2000s.

Conclusion. The study found that adolescents retain the traditional scale of values (family, health, professional success, material wealth, friends). In addition, it should be noted focus on personal success, pleasure, recreation and entertainment, combined with a weak understanding of the means to achieve them. It is worth noting the lack of Hobbies and interests, priority focus on communication on the Internet.

Keywords: socio-psychological characteristics, teenager, value orientations, life goals, personality qualities, leisure, media consumption, gender differences.

Highlights:

- the results of sociological studies of adolescents conducted in the late XX – early XIX centuries are considered. Many researchers consider it important to study the characteristics of modern adolescents, because on the one hand, changes in society are reflected in changes in the worldview of the younger generation; on the other hand, the accumulated data is not enough to make a full portrait of a modern teenager. Most of the issues are the life goals and value orientations of adolescents, the representation of adolescents about their rights and their availability, attitude to education and training, leisure activities and especially media consumption;

- it is revealed that adolescents retain the traditional scale of values, which determines their goals for the future. Teenagers value and strive for family happiness, well-being in the profession, material prosperity, communication with friends. At the same time, they are quite pragmatic and individualistic, because they are focused primarily on personal success, pleasure, recreation and entertainment, but they have no idea how this can be achieved. In addition, it is worth noting the lack of Hobbies and interests, the priority focus on communication on the Internet, which entails the inability to interact outside the virtual space.

References

1. Tsymbalenko S., Scheglova S. (1995) Kto oni, podrostki devyanostyh? (sociologicheskij portret sovremennogo detstva). [Who are they, teenagers of the nineties? (sociological portrait of modern childhood). *Vospitanie shkol'nikov*. 6, 48. (In Russian).

2. Makeev P.S. (2015) Pokolencheskij analiz sovremennyh detej i podrostkov: kolichestvennyj analiz harakteristik. [Pokolenichesky analysis of modern children and adolescents: a quantitative analysis of characteristics. *Social'naya politika i sociologiya.* 14, 3, 1, 52 – 62. DOI: 10.17922/2071-3665-2015-14-3-1-52-61 (In Russian).

3. Varshavskaya E.YA. (2016) Rossijskaya NEET-molodezh': harakteristiki i tipologiya. [Russian NEET-youth: characteristics and typology. *Sociologicheskie issledovaniya*. 9, 31–39. (In Russian).

4. Vartanova I.I. (2017) Psihologicheskie osobennosti motivacii i cennostej u starsheklassnikov raznogo pola. [Psychological features of motivation and values in high

school students of different sexes. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 22, 3, 63–70. (In Russian).

5. Widlund A., Tuominen H., Korhonen J. Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Frontiers in psychology.* 2018. Vol. 9 (27). No 297. DOI:10.3389/fpsyg.2018.00297

6. Unru O.V. (2015) EHksperimental'noe issledovanie sistemy cennostej podrostkov v detskoj obshche-stvennoj organizacii. [Experimental study of the value system of adolescents in children's organizations. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya.* 1 (13), 73–82. (In Russian).

7. Selivanova Z.K. (2013) Dinamika i vzaimosvyaz' cennostnyh orientacij i zhiznennyh celej gorodskih pod-rostkov. [Dynamics and interrelation of value orientations and life goals of urban teenagers. *Sociologicheskie issledovaniya.* 8, 80–86. (In Russian).

8. Sobkin V.S. Sovremennyj podrostok v social'nyh setyah. [A modern teenager in social networks. *Pedagogika.* 2016, no. 8, pp. 61–73. (In Russian).

9. Dahl V. Reducing Adolescents' Approval of Political Violence. The Social Influence of Universalistic and Immigrant-Friendly Peers. *Zeitschrift fur psychologie-journal of psychology,* 2017, Vol. 225 Release 4, pp. 302–312. DOI: 10.1027/2151-2604/a000298 (17)

10. Erentaite R., Vosylis R. Gabrialaviciute I. How does School Experience Relate to Adolescent Identity Formation Over Time? [Cross-Lagged Associations between School Engagement, School Burnout and Identity Processing Styles]. *Journal of youth and adolescence,* 2018, Vol. 47, Release 4, pp. 760–774. DOI: 10.1007/s10964-017-0806-1 (18)

11. Zhuravleva N.A. (2013) Dinamika orientacij molodezhi na moral'no-ehticheskie cennosti – aktual'naya pro-blema sovremennogo rossijskogo obshchestva. [Dynamics of young people's orientations towards moral and ethical values is an actual problem of modern Russian society. *Psihologicheskij zhurnal.* 34, 5, 46-57. (In Russian).

12. Titkova V.V., Ivanyushina V. V., Aleksandrov D. A. (2017) Kto populyaren v shkole: umnye, krasivye ili nezavisimye? [Who is popular in school: smart, beautiful or independent?]. *Voprosy obrazovaniya*. 4, 171–198. DOI: 10.17323/1814- 9545-2017-4-171-198 (In Russian).

13. Korol L., Maksymets S. Psychological aspects of internet impact on personality formation. *Science and education,* 2016, Release 5, pp.189–193. DOI: 10.24195/2414-4665-2016-5-30

14. Favotto L., Michaelson V., Davison C. Perceptions of the influence of computer-mediated communication on the health and well-being of early adolescents. *International journal of qualitative studies on health and well-being,* 2017, Vol. 12, Release 1, pp. 1–11. No 1335575. DOI: 10.1080/17482631.2017.

15. Junco R. Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. Computers in Human Behavior. 2012. Vol. 28, no 1. pp. 64. DOI: 10.1016/j.chb.2011.08.026

16. Naeemi S., Tamam, E. The Relationship Between Emotional Dependence on Facebook and Psychological Well-Being in Adolescents Aged 13-16. *Child indicators research*, 2017, Vol. 10, Release 4, pp. 1095– 1106. DOI: 10.1007/s12187-016-9438-3

17. Obersta U., Renau V, Chamarro, A., Carbonell X. Gender stereotypes in Facebook profiles: Are women more female online? *Computers in Human Behavior*. 2016. Volume 60. pp. 559–564. DOI: 10.1016/j.chb.2016.02.085

18. Scott David A., Valley B., Brooke A. Mental Health Concerns in the Digital Age. *International journal of mental health and addiction*, 2017, Vol. 15, Release 3, pp. 604-613. DOI: 10.1007/s11469-016-9684-0

19. Bordovskaia N.V., Tulupyeva T. V., Tulupyev A. L., Azarov A. A. Vozmozhnosti ehlektronnoj social'noj seti v reshenii professional'nyh zadach vuzovskogo prepodavatelya [Features of Social Networking in Reaching Professional Goals of University Educators]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2016. vol. 21, no. 4. pp. 32–39. DOI: 10.17759/ pse.2016210403 (In Russian).

20. Chernikova E., Sivrikova N., Ptashko T. Informal Education of Adolescents [SHS Web of Conferences: EDP Sciences]. 2018. Vol. 47. (in France). DOI: 10.1051/ shconf /2018

21. Ptashko T.G., Chernikova E.G. (2017) Social'nogo obrazovaniya studenta v usloviyah pedagogiche-skogo processa vuza. [The system of social education of a student in the conditions of the pedagogical process of the university. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 4, 95–100. (In Russian)

22. Grebennikova O.V. (2010) Osobennosti social'nyh predstavlenij sovremennyh rossijskih podrostkov. [Features of social representations of modern Russian teenagers. *Psihologicheskie issledovaniy*a. 2 (10). Available at: http://psystudy.ru/index.php/num/2010n2%E2%80%9310/308 (Accessed: 09.07.2018) (In Russian).

23. Koroleva D.O. Ispol'zovanie social'nyh setej dlya celej obrazovaniya i socializacii podrostka: analiticheskij obzor ehmpiricheskih issledovanij (mezhdunarodnyj opyt) [The use of social networks in education and socialization of adolescents: an analytical review of empirical studies (international experience)]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. 2015. vol. 20, no. 1. pp. 28–37. DOI: 10.17759/pse.2015200104 (In Russian).

24. Metzler A., Scheithauer H. The Long-Term Benefits of Positive Self-Presentation via Profile Pictures, Number of Friends and the Initiation of Relationships on Facebook for Adolescents' Self-Esteem and the Initiation of Offline Relationships [Frontiers in psychology]. 2017. Vol. 8. No. 1981. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.01981

25. Areepattamannil S., Khine M.S. Early adolescents' use of information and communication technologies (ICTs) for social communication in 20 countries: Examining the roles of ICT-related behavioral and motivational characteristics [Computers in human behav-ior]. 2017. Vol. 73. P. 263–272. DOI 10.1016/j.chb.2017.03.058

ПРАВИЛА РЕГИСТРАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСИ

В журнале публикуются научные статьи и научные обзоры по следующим отраслям науки и группам специальностей научных работников:

13.00.00 Педагогические науки (ВАК);

19.00.00 Психологические науки (ВАК);

10.00.00 Филологические науки: 10.01.00 Литературоведение, 10.02.00 Языкознание (РИНЦ).

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: vestnikvak@cspu.ru.

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3- дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75% (при этом заимствования из одного источника не могут составлять более 7%) статья направляется автору на доработку.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование.

После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22-24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics COPE), и нормы раздела «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Требования к оформлению статьи

1. Статья, объёмом от 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате "doc" или "rtf" шрифтом Times New Roman, 14 ptинтервал – 1,5 см., отступ – 1,25 см., все поля по 20 мм (аннотация, ключевые слова, библиографический список – 12 pt). В статье не должно быть автоматической нумерация и маркировки текста.

2. В начале статьи помещаются индексы УДК и ВВК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные положения (содержат 3-5 пунктов маркированного списка, кратко отражающие ключевые результаты исследования).

3. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

4. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного ре-дактора Microsoft Eguation.

5. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате JPEG с разрешением – 300 dpi, диаграммы – в черно-белом штриховом варианте. В схемах, рисунках использовать дополнительный шрифт Arial.

6. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упомина-

ния в тексте.

7. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т.ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3–5 лет. В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника.

8. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций…) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

9. После текста статьи за библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (с указанием города и страны), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Keywords); основные положения (Highlights); библиография на английском языке (References). Используется гарвардский стандарт.

10. В конце статьи указываются контактные телефоны, почтовый адрес автора (авторов). Рукопись статьи подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: http://www.cspu.ru/nauka/vestnikchgpu/

Вниманию авторов!

Редакция оставляет за собой право вносить в авторские рукописи правки технического и стилистического характера.

Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: http://vestnik-cspu.ru/ и на сайте Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru