

ВЕСТНИК
ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 6. 2018

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»

Корнешук 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

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 10.10.2018. Подписано в печать 19.10.2018.

Формат 60x84/8. Бумага офсетная. Объём 34.64 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

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

HERALD
OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 6. 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, 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

Tel.: 8-908-067-14-34 ; e-mail: vestnikvak@cspu.ru

Web-site: <http://vestnik-cspu.ru/>

Passed for press 10.10.2018. Passed for printing 19.10.2018.

Format 60x84/8. Offset paper. Volum of 34.64 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

Байгужина О. В., Уфимцева А. С., Шапошникова М. В.

Результаты мониторинговых исследований в структуре балльно-рейтинговой системы оценивания физической подготовленности студентов9

Беликов В. А.

Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности23

Буров К. С., Бурова Н. И.

Модель социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации39

Верховых И. В., Шитякова Н. П.

Проблемы организации проектной деятельности в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС..... ..53

Voynatovskaya S. K., Antonova S. V., Sevinç S.

Innovative learning platforms in isp teaching at the university level68

Ворожейкина А. В.

Педагогические условия формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности будущих педагогов... ..78

Жабиков В. Е., Кузьмин А. М.

Технология управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды 100

Зайцев В. С., Ногина А. А.

Самоидентификация будущих педагогов профессионального обучения: генезис, структура, условия ... 111

Ильясов Д. Ф., Олефир С. В., Юлдашева А. Н.

Педагогические особенности использования текстов новой природы в работе с низкомотивированными и слабочитающими школьниками .. 128

Лебедева Т. Н., Шефер О. Р.

Влияние внутриличностного конфликта на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы бакалавров и магистрантов 145

Никитина Е. Ю., Елисеенко О. В.

Теоретические аспекты проблемы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста..... 159

Сибирев В. В., Сибирева А. Р.

Взаимосвязь между ошибками при поиске решения задачи и результатом 173

Чурашов А. Г., Клыкова Л. А., Юнусова Е. Б.

Формирование гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии как перспективное направление дополнительного образования..... 190

Шиганова Г. А.

Социально-педагогические условия освоения системы русского языка ребенком из семьи мигрантов в начальной школе..... 203

Юздова Л. П.
Методика обучения учащихся основной школы морфемному анализу лексемы на уроках русского языка213

Психологические науки

Н. В. Бутенко
Траектория формирования мышления в процессе детского развития....223

Горбушина А. В., Корчагина Г. И.
Аспекты генетического анализа динамики системы мотивации профессиональной деятельности педагогов с разным трудовым стажем239

Мерзлякова С. В., Петурова Н. Р.
Корпоративная культура как фактор предупреждения профессионального выгорания у медицинского персонала256

Резникова Е. В., Васильева В. С.
Психолого-педагогический консилиум как средство комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья.....270

Филологические науки

Якунина Т. И.
Фразеосемантическое поле «социальные проблемы» (на материале фразеологизмов с компонентом-фитонимом русского языка). .288

**Правила регистрации
и рецензирования
рукописи297**

CONTENTS

Pedagogical science

*Baiguzhina O. V., Ufimtseva A. S.,
Shaposhnikova M. V.*

Results of monitoring research
in the structure of the ballroot
rating system for estimating the
physical preparedness of the stu-
dents9

Belikov V. A.

The relevance of research of the
pedagogical conditions of the
solution problems of formation
of personality23

Burov K. S., Burova N. I.

The model of socialization of stu-
dents with hearing impairments
in educational organization con-
ditions39

Verkhovikh I. V., Shityakova N. P.

Problems of organization of pro-
ject activitie in the elementary
school in accordance with the re-
quirements of the gef53

Войнатовская С. К.,

Антонова С. В., Севинч С.,

Использование инновационных
образовательных платформ при
обучении языку для специаль-
ных целей в высшей школе68

Vorozheykina A. V.

Pedagogical conditions of for-
mation of innova-tive-oriented
style of professional activity of fu-
ture teachers78

Galkina L. N., Permyakova N. E.

Cognitive development of pre-
school children in the process
of solving situational problems89

ZHabakov V. E., Kuzmin A. M.

Technology of quality manage-
ment of training students profile
«physical education» in a trans-
disciplinary educational envi-
ronment100

Zaytsev V. S., Nogina A. A.

Identity of future teachers of vo-
cational training: genesis, struc-
ture, conditions111

Ilyasov D. F., Olefir S. V.,

YUldashev A. N.

Pedagogical features of the use
of texts of the new nature in work
with low-motivated and weak
reading schoolchildren128

Lebedeva T. N., Shefer O. R.

The impact of intrapersonal
conflict on the achievement of
the planned results of the devel-
opment of the basic educational
program of bachelors and masters .145

Nikitina E. YU., Eliseenko O. V.

Theoretical aspects of problems of
formation of legal skills of child-
ren of senior preschool age.....159

SibirevI V. V., Sibireva A. R.

Correlation between mistakes
while searching for a task solution
and results173

*CHurashov A. G., Klykova L. A.,
YUnusova E. B.*
The formation of a gender cul-
ture among children of senior
preschool age by means of cho-
reography as a promising direc-
tion for further education190

SHiganova G. A.
Social, pedagogical conditions
of teaching russian language
to non-native speaker learners
at ele- mentary school..... .203

YUzdova L. P.
Methods of teaching secondary
school students morphemic
analysis of lexemes the lessons
of the Russian language213

Psychological science

Butenko N. V.
Trajectory of formation of thought
in the process of child development..223

Gorbushina A. V., Korchagina G. I.
Genetic analysis aspects of dy-
namics of the system of pro-
fessional activity motivation of
teacher`s with different seniority..239

Merzljakova S. V., Peturova N. R.
Corporate culture as a factor
to prevent profes-sional burnout
at the medical staff256

Reznikova E. V., Vasileva V. S.
Role of the psychology and ped-
agogical con-sultation in the so-
lution of issues of comprehen-
sive support of children with
limited opportunities of health... .270

Philological sciences

YAkunina T. I.
Phraseological semantic field
"Social problems" (represented
by phraseological units incorpo-
rating a phytonym component)... .288

**Rules for registration and
review of the manuscript297**

DOI: 10.25588/CSPU.2018.44..6..001

УДК 796.011

ББК 74.484

О. В. Байгужина¹, А. С. Уфимцева², М. В. Шапошникова³

¹ORCID № 0000-0003-4292-321X

Кандидат биологических наук, доцент кафедры физического воспитания,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: baiguzhinaov@cspu.ru

²ORCID № 0000-0003-1459-3604

Магистрант

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: aleksufi@mail.ru

³ORCID № 0000-0001-7726-5304

Старший преподаватель кафедры физического воспитания,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: shaposhnikovamv@cspu.ru

**РЕЗУЛЬТАТЫ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
В СТРУКТУРЕ БАЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ
ОЦЕНИВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
СТУДЕНТОВ**

Аннотация

Введение. В статье представлена комплексная оценка качества подготовки студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. (ЮУрГГПУ) по дисциплине «Физическая культура», представляющая собой форму динамического стандартизированного

наблюдения за подготовленностью студентов. Балльно-рейтинговая система рассматривается как форма обеспечения объективности оценивания результатов обучения, ..способствующая формированию мотивации самоуправления успеваемостью у студентов.

Цель статьи – интегрировать результаты мониторинга физической подготовленности студентов в балльно-рейтинговую систему оценивания результатов освоения ОПОП в динамике учебного и календарного года.

Материалы и методы. Исследование проводили на базе естественно-технологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. У пятидесяти студенток первого и второго годов обучения в динамике оценивали физическую подготовленность, в объеме, предусмотренном рабочими программами дисциплин «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Мониторинговые исследования включены в рабочую программу дисциплины и проводятся не менее двух раз в течение учебного года (октябрь, май).

Статистический анализ данных проводился в табличном процессоре Excel Microsoft Office 2010. Для оценки достоверности различий между двумя изучаемыми выборками рассчитывали t-критерий Стьюдента.

Результаты. Установлено, что на занятиях по физической культуре в вузе у студентов в течение одного учебного года при двух занятиях в неделю происходит достоверное повышение уровня физической подготовленности по контрольным тестам, но показатели в тестах прирастают неравнозначно.

Заключение. Данные мониторинговых исследований дают возможность вносить коррективы в балльно-рейтинговую систему оценивания физической подготовленности студентов педагогического вуза и отражают комплексную оценку функционального состояния, определяющего уровень физической подготовленности.

Ключевые слова: студенты, физическая подготовленность, работоспособность, функциональное состояние, здоровье, адаптация, балльно-рейтинговая система, двигательные качества, физическая культура

.Основные положения:

Дана характеристика и доказана эффективность внедрения балльно-рейтинговой системы по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту».

Получены и проанализированы данные по физической подготовленности и работоспособности студентов педагогического направления.

1. Введение (Introduction)

Одной из задач развития социальной политики государства является увеличение процента населения, регулярно занимающегося физической культурой и спортом [1]. Вопросы сохранения и укрепления здоровья учащейся молодежи остаются ведущими из активно обсуждаемых проблем в сфере физической культуры и спорта. Наряду с этим, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования определяет, что выпускник должен проявлять готовность обеспечивать полноценную деятельность на фоне соответствующего уровня физической подготовленности.

В связи с этим, система физического воспитания в высшей школе, с одной стороны, должна быть направлена на повышение уровня физической подготовленности студентов, с другой стороны, должна укреплять здоровье, признаками ко-

торого являются высокая работоспособность и адаптация организма к воздействиям и изменениям внешней среды [2].

Цель исследования заключается в интеграции результатов мониторинга физической подготовленности студентов в балльно-рейтинговую систему оценивания результатов освоения основной профессиональной образовательной программы в динамике учебного и календарного года.

Задачи исследования:

1. Обосновать подбор контрольных тестов по физической подготовленности студентов вуза в рамках применения балльно-рейтинговой оценки сформированности компетенции.

2. Провести анализ уровня физической подготовленности студентов в динамике учебного и календарного годов.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Анализ и обобщение научно-ме-

тодической литературы, методической документации кафедры физического воспитания ЮУрГГПУ (журнала учета занятий (посещаемости и результативности), таблиц оценки достижений студентов, протоколов соревнований, врачебно-контрольной карты студентов) позволили выявить особенности системы физического воспитания в высшей школе. В частности, установлена цель предмета «Физическая культура» – формировать готовность поддерживать уровень физической подготовленности, обеспечивающий полноценную деятельность.

Тестирование уровня физической подготовленности включает в себя выполнение батареи тестов –

контрольных упражнений: прыжок в длину с места, см (скоростно-силовые качества); поднимание туловища из положения лежа на спине, раз/мин; сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз (силовая выносливость); прыжки на скакалке на двух ногах, раз/мин (скоростно-силовая выносливость) и бег на 100 м, с (быстрота). Определение уровня физической подготовленности студентов проводится два раза в год (сентябрь, май). Определение уровня физической подготовленности у студентов проводилось в результате сопоставления индивидуальных значений в тестах с табличными данными (Таблица 1).

Таблица 1 - Критерии оценки уровня физической подготовленности
Table 1- Criteria for assessing the level of physical Fitness

Тест	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Прыжок в длину с места, см	≥ 170	150 – 169	≤ 149
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 1 мин., раз	≥ 41	21 – 40	≤ 20
Прыжок на скакалке на двух ногах за 1 мин., раз	≥ 136	116 – 135	≤ 115
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа, раз	≥ 7	3 – 6	≤ 2
Спринтерский бег 100 м, с	$\leq 16,9$	17,0 – 18,6	$\geq 18,7$

Статистический анализ первичных данных проводился в табличном процессоре Excel Microsoft Office 2010 с вычислением показателей описательной статистики. Для оценки достоверности различий между двумя изучаемыми выборками рассчитывали t-критерий Стьюдента.

Занятия по дисциплинам «Физическая культура» и «Элективные курсы по физической культуре и спорту» строятся с учетом балльно-рейтинговой системы, цель которой заключается в стимулировании систематической активной учебной деятельности и самостоятельной работы студентов на протяжении семестра (учебного года) при условии обеспечения объективного контроля за этой деятельностью [3].

Оценивание результатов обучения студентов осуществляется в ходе текущего (выполнение контрольных упражнений по общей и специальной физической подготовленности; мониторинг здоровья студентов; участие в соревнованиях) и промежуточного контроля (тестирование по теоретическому разделу).

3. Результаты и обсуждение (Results and discussion)

Физическая подготовленность рассматривается как уровень развития физических качеств, навыков и умений, необходимых для успешного выполнения той или иной деятельности; отражает результат физической подготовки [4].

В результате тестирования уровня физической подготовленности студенток I курса (сентябрь 2016 года) выявлены особенности в проявлении физических способностей. Так, в начале учебного года на I курсе контингент занимающихся отличается неоднородностью показателей физической подготовленности, что является основанием к дифференциации обследуемых студенток. В основе разделения обследованных лежат результаты комплексной оценки физической подготовленности с учетом медицинских ограничений к выполнению физической нагрузки.

Анализ физической подготовленности студенток 1–2 года обучения заключался в сравнении средних значений показателей тестов в динамике исследуемого периода (Таблица 2).

Таблица 2 - Средние значения показателей тестирования физической подготовленности в динамике исследуемого периода ($M \pm m$)

Table 2 - The average values of indicators of testing physical fitness in the dynamics of the study Period ($M \pm m$)

Показатель	Осень 2016	Весна 2017	Осень 2017	$p \leq 0,05^*$	$p \leq 0,001$
	1 семестр	2 семестр	3 семестр		
Динамометрия правая (кг)	20,09 \pm 0,68	–	24,98 \pm 0,70	–	1–3
Динамометрия левая (кг)	19,18 \pm 0,61	–	23,15 \pm 0,78	–	1–3
Силовой индекс (%)	35,0	–	43,0	–	1–3
Прыжок в длину с места (см)	159,10 \pm 2,66	161,96 \pm 2,65	161,60 \pm 2,69	–	–
Бег 100 м (м/с)	18,10 \pm 0,24	17,93 \pm 0,26	18,39 \pm 0,24	–	–
Скакалка (раз/мин)	127,94 \pm 3,64	129,21 \pm 3,12	138,24 \pm 2,73	1–3, 2–3	–
Пресс (раз/мин)	38,11 \pm 1,31	37,02 \pm 1,17	38,06 \pm 1,36	–	–
Отжимание в упоре лежа (раз)	10,03 \pm 1,11	10,00 \pm 1,05	14,17 \pm 1,28	1–3, 2–3	–
Отжимание в упоре лежа с колен (раз)	27,53 \pm 2,23	28,29 \pm 2,11	19,44 \pm 3,64	2–3	–

* Примечание - различия значений показателя между семестрами: 1–2, 2–3, 1–3

Из таблицы видно, что у студенток по итогам 1 календарного года достоверно возросли показатели динамометрии правой руки на 24,3% ($t = 4,99$ при $p < 0,001$), динамометрии левой руки – на 20,7% ($t = 4,01$ при

$p < 0,001$), а также силовой индекс – на 8% ($t = 4,83$ при $p < 0,001$). Регулярные занятия по физической культуре предусматривают развитие преимущественно силовых способностей [5]

Оценка быстроты движений испытуемых проводилась с помощью теста «Бег на 100 м» с высокого старта и скоростной выносливости – «Прыжки на скакалке». Установлено, что число студентов с высоким уровнем проявления скоростной выносливости (тест «Скакалка») за учебный год увеличилось на 9%, от исходного, за счет снижения количества студентов, имеющих низкий и средний уровень. После летних каникул – на период «осень 2017» число обследованных студенток с высоким уровнем проявления скоростной выносливости увеличился еще на 14 %. Указанные изменения произошли за счет сокращения количества студенток с низким уровнем проявления скоростной выносливости в два с половиной раза.

За год обучения прирост средних значений показателя в тесте «Скакалка» возрос лишь на 1 % ($t = 0,26$ при $p > 0,05$). После летних каникул – на период «осень 2017» наблюдается достоверное ($t = 2,18$ при $p < 0,05$) повышение средних показателей на 6,9%, также выявлен достоверный прирост за один календарный год на 8% ($t = 2,27$ при $p < 0,05$).

Включение в учебный процесс в

определенной последовательности циклов занятий, направленных на развитие скоростной выносливости, позволяет получить положительный результат по данному контрольному упражнению у студентов.

По полученным результатам, за учебный год средние значения показателя теста «Бег на 100 м» незначительно увеличились на 0,9 % ($t = 0,47$ при $p > 0,05$), а после каникулярного времени в период «весна 2017» – «осень 2017» снизились на 2,5% ($t = 1,31$ при $p > 0,05$).

Анализируя данные таблицы за учебный год по тесту «Бег на 100 м», выявлено, что на 4 % увеличилось число студенток с высоким уровнем проявления качества быстроты (тест «Бег на 100м») и снизилось число студенток с низким уровнем проявления скоростной выносливости.

Установленные закономерности позитивной динамики показателей физической подготовленности (качества «быстроты») у студентов в различные периоды календарного года являются объективной основой рационального распределения нагрузок, направленных на развитие физических качеств (О. О. Бриллиан-

това, В.А. Баландин, 2008), что и отражено в рабочей программе дисциплины «Физическая культура» [6].

Сравнивая результаты до и после летних каникул – на период «весна 2017» и «осень 2017», выявлено, что число студенток со средним уровнем проявления качества быстроты (тест «Бег на 100 м») увеличилось с 36% до 57%, за счет сокращения количества студенток с высоким уровнем проявления качества быстроты в три раза и увеличение количества студенток на низком уровне на 4 %. В течение года число студенток со средним уровнем проявления качества быстроты не изменялось.

Это объясняется тем, что быстрота – это сложный нервно-мышечный процесс, обеспечивающий скоротечность двигательного действия. Известно, что быстрота – консервативное качество, трудно поддается развитию и раньше подвержена возрастным изменениям, особенно при пассивном двигательном режиме [6]. Кроме того, быстрота движения зависит от скорости перехода двигательных нервных центров из состояния возбуждения в состояние торможения и обратно, т. е. от степени подвижности нерв-

ных процессов [7].

Качество силовой выносливости оценивали с помощью тестов «Отжимания в упоре лежа» и «Вставание в сед из положения лёжа на спине» за 1 мин.

Средние значения показателя теста «Отжимания в упоре лежа» позволили установить, что силовая выносливость у девушек к концу учебного года повысилась всего на 0,3% ($t = 0,02$ при $p > 0,05$), а по уровням ФП за учебный год увеличилось количество девушек с высоким уровнем на 10% и низким на 9 %, за счет снижения среднего уровня в два раза (на 19%). Достоверно повысились средние значения показателя по тесту «Отжимания в упоре лежа» за летний период «весна 2017» – «осень 2017» ($t = 2,52$ при $p < 0,05$) на 41, 7% и за один календарный год «осень 2016» – «весна 2017» на 41,2% ($t = 2,44$ при $p < 0,05$). Из таблицы видно, что на каждом этапе исследования число студенток с высоким уровнем увеличивается и к периоду «осень 2017» становится максимальным.

Развитие силовых качеств студенток проходит на целевых занятиях по общей физической подготовке с

комплексной направленностью упражнений на развитие основных физических качеств (сила, выносливость, скорость, ловкость, гибкость) с применением метода «круговая тренировка».

Проявление скоростно-силовых способностей у студенток тестировали с помощью теста «Прыжок в длину с места». При анализе средних значений показателя в данном тесте за учебный год наблюдается незначительный прирост скоростно-силовых способностей на 1,8 % ($t = 0,76$ при $p > 0,05$), увеличение количества студенток со средним уровнем на 6 % на фоне сокращения числа испытуемых с высоким (1 %) и низким (5 %) уровнями. После летнего периода средние значения показателя по тесту «Прыжок в длину с места» улучшился еще на 0,2% ($t = 0,09$ при $p > 0,05$). На 2% увеличилось число девушек, сдавших тест на высоком уровне проявления скоростно-силовых способностей и на 3% на среднем уровне.

Для повышения эффективности физического воспитания при его планировании преимущество должны иметь средства и методы физической культуры, оказывающие

разностороннее воздействие на организм, и выраженное развитие профессионально значимых двигательных качеств [8].

Высокие показатели студентов первого курса в некоторых тестах, вероятно, обусловлены физиологическими особенностями первокурсников, в то время как низкие результаты физической подготовленности по остальным тестам могут быть связаны с влиянием стресса при переходе от школы к вузу и увеличением учебной нагрузки [9].

Результатом выявленных динамических изменений параметров физической подготовленности студентов является своевременная этапная коррекция объема и содержания практических занятий по физической культуре. Кроме того, прирост доли обучающихся с высоким уровнем проявления самостоятельности, планирования и программирования, а также оценивающей деятельности студентов, обеспечивает относительно высокий уровень их саморегуляции и самоорганизации.

Не менее важным эффектом использования балльно-рейтинговой системы оценивания подготовлен

ности студентов является снижение общего количества пропусков практических занятий на фоне повышения уровня адаптивных возможностей физической и технико-тактической подготовленности студентов.

Организация учебного процесса с применением балльно-рейтинговой системы позволяет преподавателю своевременно выполнять корректирующие действия по организации учебного процесса (направленность занятия). Обратная связь обеспечивает должные взаимоотношения между студентами и преподавателями, дает возможность своевременно выявлять недостатки, имеющиеся в управлении процессом физического воспитания, разрабатывать меры по их устранению (Л. А. Семенов, 2006), а также активизировать самостоятельную работу студентов по совершенствованию навыков самоорганизации двигательной деятель-

ности [10].

3. Заключение (Conclusion)

1. За период учебного года количество студенток с низким уровнем проявления физической подготовленности снизилось по каждому тесту в среднем до 10%, что характерно для эффективной рабочей программы дисциплины ФК, направленной на повышение уровня физической подготовленности.

2. Увеличился процент обследованных с высоким уровнем физической подготовленности в двигательных тестах «Бег на 100м», «Скакалка», «Отжимания в упоре лежа».

3. В динамике календарного года у студенток установлены статистически достоверные изменения значений кистевой динамометрии правой и левой руки, соответственно – силового индекса (при $p < 0,001$), значимый прирост результатов в тестах «Скакалка» и «Отжимания в упоре лежа».

Библиографический список

1. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [Электронный ресурс] : указ Президента РФ от 7 мая 2018 года № 204. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения: 10. 11.2018).
2. Байгужина О. В., Байгужин П. А. Балльно-рейтинговая система оценивания подготовленности студентов педагогического вуза по дисциплине «Физическая культура» / Актуальные проблемы подготовки и сохранения здоровья спортсменов : матер. Всерос. науч.-практич. конф. с междунар. участием. Челябинск: УралГУФК, 2014. С. 14–17.

3. Байгужина О. В., Доцоев Л. Я. Интеграция результатов мониторинга здоровья студентов в балльно-рейтинговую систему оценивания результатов освоения ОПОП (на примере физической культуры) / Адаптация биологических систем к естественным и экстремальным факторам среды: материалы VII Международной научно-практической конференции. Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2018. С. 398–402.

4. Шибанова И. А., Парамонова С. Н. Физическая подготовленность студенток медицинского вуза как показатель готовности к выполнению нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса ГТО // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. 2017. Т. 1. № 1–1. С. 343–346.

5. Рычков С. Н. Влияние раздельной и комплексной методик на развитие силовых качеств у юношей 18–22 лет с различным уровнем силовой подготовленности // Омский научный вестник. 2015. № 2 (136). С. 208–210.

6. Бриллиантова О. О., Баландин В. А. Темпы прироста физической подготовленности студентов в течение года с учетом сезонных периодов // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2008. № 7. С. 14–19.

7. Смоляр О. В. Развитие скоростных качеств и способностей у студентов вузов // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2008. № 4. С. 115–117.

8. Сафонова О. А. Развитие профессионально-значимых двигательных качеств студенток вузов строительного профиля на основе методики комплексной направленности // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2013. – № 12 (106). – С. 136–142.

9. Ушаков А. С., Ненашева А. В, Клещенкова Н. Е. Сравнительный анализ показателей физической подготовленности учащихся 11-х классов и студентов 1-го курса обучения // Человек. Спорт. Медицина. 2014. № 2. С. 114–118.

10. Семенов Л. А., Миронова С.П. «Паспорт физической подготовленности студента» как средство обратной связи в процессе управления физическим воспитанием в вузе // Теория и практика физической культуры. 2006. № 5. С. 46–48.

O. V. Baiguzhina¹, A. S. Ufimtseva², M. V. Shaposhnikova³

¹ORCID No. 0000-0003-4292-321X

Professor, Donec Physical Educationis, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: Baiguzhinaov@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0003-1459-3604

Magister, South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
Chelyabinsk: Russia.

E-mail: aleksufi@mail.ru

³ORCID No. 0000-0001-7726-5304

Senior Lecturer of the Department of Physical Education,
South-Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: Shaposhnikovamv@cspu.ru

RESULTS OF MONITORING RESEARCH IN THE STRUCTURE OF THE BALLROOT RATING SYSTEM FOR ESTIMATING THE PHYSICAL PREPAREDNESS OF THE STUDENTS

Abstract

Introduction. The article presents a comprehensive assessment of the quality of training students at SUSPU on the subject «Physical Education», which is a form of dynamic standardized monitoring of students' preparedness. The score-rating system is considered as a form of ensuring the objectivity of the assessment of learning outcomes, contributing to the formation of self-management motivation for students.

The purpose of the article is to integrate the results of monitoring physical fitness of students into the point-rating system for evaluating the results of the development of PIO in the dynamics of the school and calendar year.

Materials and methods. The study was conducted on the basis of the natural-technological faculty of the South Ural State Humanitarian-Pedagogical University. In 50 female students of 1–2 years of study, physical fitness was assessed in dynamics, to the extent stipulated by the work programs of the disciplines «Physical culture» and «Elective courses in physical culture and sport». Monitoring studies are included in the work program of the discipline and are carried out at least two times during the school year (October, May).

Statistical analysis of the data was carried out in a Microsoft Excel 2010 spreadsheet processor. To assess the reliability of the differences between the two samples studied, the Student's t-test was calculated.

Results. It has been established that during classes in physical culture at an institution of higher education for students, during one academic year with two classes a week, there is a significant increase in the level of physical fitness in some tests, but the indicators in tests increase not equally.

Conclusion. The data of monitoring studies provide an opportunity to make adjustments to the point-rating system for assessing the physical fitness of students of a pedagogical university and reflect a comprehensive assessment of the functional state that determines the level of physical fitness.

Keywords: students, physical fitness, performance, functional state, health, adaptation, scoring rating system, motor skills, physical culture.

Highlights:

Characterization and proof of the effectiveness of the implementation of a point-rating system for the discipline «Physical Education».

Data on physical fitness and performance of students of a pedagogical direction were obtained and analyzed.

References

1. O nacionalnyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda [On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024]. [Elektronichesk]. *Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. № 204*. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/57425> (Accessed: 10.11.2018) (In Russian).
2. Bajguzhina O.V. (2014) [Ballno-rejtingovaya Sistema ocenivaniya podgotovlennosti studentov pedagogicheskogo vuza po discipline fizicheskaya kultura]. *Mater. vseros. nauch. praktich. konf. s mezhdunar uchastiem «Aktualnye problem podgotovki i sohraneniya zdorovya sportsmenov»* [Vseros. scientific practical conf. from Intern. Participation «Actual problems of training and preserving the health of athletes»]. Chelyabinsk, 14–17. (In Russian).
3. Bajguzhina O.V., Dotsoyev L.Ya. (2018) [Integraciya rezultatov monitoring zdorovya studentov v ballno-rejtingovuyu sistemu ocenivaniya rezultatov osvoeniya OPOP na primere fizicheskoy kulturey]. *Materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Adaptaciya biologicheskikh sistem k estestvennym i ehkstremalnym faktoram sredy»* [Materials of the VII International Scientific and Practical Conference «Adaptation of biological systems to natural and extreme environmental factors »]. Chelyabinsk. 398–402 (In Russian).
4. Shibanova I.A. (2017) Fizicheskaya podgotovlennost studentok medicinskogo vuza kak pokazatel gotovnosti k vypolneniyu normativov vserossijskogo fizkulturno-sportivnogo kompleksa GTO [Physical fitness of female medical students as an indicator of readiness to meet the standards of the All-Russian GTO sports complex]. *Integrated communications in sports and tourism: education, trends, international experience*. 1, 1–1, 343–346 (In Russian).

5. Rychkov S.N. (2015) Vliyaniye razdelnoj i kompleksnoj metodik na razvitie silovyh kachestv u yunoshej 18–22 let s razlichnym urovnem silovoj podgotovlennosti [The influence of separate and complex methods on the development of power qualities in young men of 18–22 years old with different levels of strength training]. *Omsk Scientific Herald*. 2 (136), 208–210 (In Russian).

6. Brilliantova O.O. (2008) Tempy prirosta fizicheskoy podgotovlennosti studentov v techenie goda s uchetom sezonnyh periodov [The growth rate of physical fitness of students during the year, taking into account seasonal periods]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft*. 7, 14–19 (In Russian).

7. Smolyar O.V. (2008) Razvitie skorostnyh kachestv i sposobnostej u studentov vuzov [The development of speed qualities and abilities of university students]. *Pedagogy, psychology and biomedical problems of physical education and sport*. 4, 115–117 (In Russian).

8. Safonova O.A. (2013) Razvitie professionalno znachimyh dvigatelnyh kachestv studentok vuzov stroitel'nogo profilya na osnove metodiki kompleksnoj napravlennosti [Development of professionally significant motor qualities of female students of higher education institutions of a building profile on the basis of a complex orientation technique]. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft*. 12 (106), 136–142 (In Russian).

9. Ushakov A.S. (2014) Sravnitelnyj analiz pokazatelej fizicheskoy podgotovlennosti uchashchihsya 11-h klassov i studentov 1-go kursa obucheniya [Comparative analysis of indicators of physical fitness of students in 11th grade and 1st year students]. *Man. Sport. The medicine*. 2, 114–118 (In Russian).

10. Semenov L.A. (2006) «Pasport fizicheskoy podgotovlennosti studenta kak sredstvo obratnoj svyazi v processe upravleniya fizicheskim vospitaniem v vuze [«Passport of physical fitness of the student» as a means of feedback in the management of physical education in high school]. *Theory and practice of physical culture*. 5, 46–48 (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.73..6..002

УДК 376.1

ББК 74.3

В. А. Беликов

ORCID № 0000-0003-2228-5345

Профессор, доктор педагогических наук,
Заведующий кафедрой социально-педагогического образования,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: belickov.vladimir54@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация

Введение. Актуальность обсуждаемой проблемы определяется значительным вниманием к разработке педагогических условий, отсутствием единого подхода к их определению и значительным количеством работ, в которых понятие педагогических условий используется без должного методологического обоснования.

Цель исследования – выделить признаки понятия педагогических условий, уточнить их природу и определить методологическую базу выделения комплекса педагогических условий.

Материалы и методы. Используются методы *теоретические* – анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных исследований по проблеме выделения педагогических условий, обобщение и систематизация результатов исследований; *эмпирические* – анализ продуктов исследовательской деятельности педагогов, формулировка заключений о наличии методологических оснований выделения педагогических условий.

Результаты. Проведен анализ и выполнена оценка существующих подходов к определению педагогических условий, уточнена их природа и методологические основания выделения комплекса педагогических условий, выделена закономерность их определения, уточнен деятельностный характер условий.

Обсуждение. Новизна результатов исследования, представленных в статье, заключается в подтверждении правомерности и объективности исследования педагогических условий как предмета, цели и гипотезы научных исследований; доказано, что формулировка каждого условия и комплекса условий должны иметь предметную, целевую и функциональную направленность, деятельностную природу, дифференциацию на необходимые и достаточные условия.

Заключение. Таким образом, исследование педагогических условий эффективности решения проблем образования в отношении того или иного предмета является объективной научной потребностью. Понятие педагогических условий должно рассматриваться на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях методологических оснований. Определение педагогических условиях должно рассматривать их как комплекс предпринимаемых действий для обеспечения эффективности процесса выполнения деятельности субъектов образования, существования, успешного функционирования и развития компонентов образования личности

Ключевые слова: уровни определения сущности условий, внешние и внутренние факторы решения проблем образования, необходимые и достаточные педагогические условия, деятельностная природа педагогических условий.

Основные положения:

- рассмотрены представления ученых о понятии «условие»;
- дана оценка диссертационных исследований на правомерность использования понятия «условия» в их теме, предмете и цели;
- обоснована актуальность исследования условий решения проблем образования личности;
- предложен авторский вариант определения понятия «педагогические условия»;
- определена деятельностная природа педагогических условий и уточнено их место в структуре образовательного процесса;
- для подтверждения выводов приведены примеры комплексов педагогических условий в решении проблем образования личности.

1. Введение (Introduction).

С учетом темы нашей статьи в октябре 2018 года методом случайной выборки мы в eLIBRARY.ru нашли и оценили 100 диссертаций по специальностям 13.00.08 и 13.00.01. Мы специально взяли столь круглое

количество диссертационных исследований, чтобы результаты оказались простыми и убедительными. Процедура оказалась достаточно длительной и трудоемкой. Но выводы оказались крайне интересными (Таблица 1).

Таблица 1 - **Использование понятия «условия» в диссертационных педагогических исследованиях**

Table 1 - **The use of the concept of "conditions" in dissertation pedagogical Research**

Количество употреблений термина «условия» в аппарате и содержании диссертации (общее количество работ – 100)			
Тема	Предмет	Цель	Гипотеза
47	54	69	98
Тема раскрыта	Предмет изучен	Цель достигнута	Гипотеза подтверждена

Таким образом, мы не только подтвердили свои данные о востребованности понятия «условия» в диссертационных исследованиях, полученные в 2011 году, но и убедились в росте внимания ученых-педагогов к этому понятию в последние три года.

Понятие «условие» является объектом и предметом исследования практически всех известных человеку наук, как естественных, так и гуманитарных. Это дает нам основание рассмотреть определение

этого понятия на различных уровнях: философском, общенаучном, конкретно научном педагогическом уровнях.

На философском уровне условия рассматриваются в отношении глобальных процессов функционирования и развития природы, общества и мышления. При этом категория «условие» рассматривается наряду с такими категориями, как «личность», «деятельность», «материя» и др.

Философское понимание условия

заключается в его определении как:

- 1) отношение предмета к окружающим явлениям, без которых он существовать не может; условия создают ту среду, обстановку, в которой явление возникает, существует и развивается¹;
- 2) совокупность объектов (вещей, процессов, отношений и т.д.), необходимых для возникновения, существования или изменения какого-либо объекта²;
- 3) то, от чего зависит нечто другое (обусловливаемое); существенный компонент комплекса объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления³.

В целом в философии «условие» рассматривается как категория, обозначающее отношение того или иного предмета к окружающим его объектам, явлениям, процессам, без которых этот предмет существовать, функционировать, развиваться не может. Сам предмет при этом рассматривается как нечто обусловленное, а условие как относительно

внешнее по отношению к предмету многообразию объективного мира⁴.

Отметим еще один важный момент философского понимания условий. Это то, что выделение условий имеет смысл лишь по отношению к вещам, явлениям, процессам, системам, которые могут быть объектами и предметами исследований. В таком случае анализ категории условия и необходимость определения условий представляет важное методологическое требование к любому исследованию предметов, явлений, процессов и систем.

На общенаучном уровне речь идет об определении условий функционирования и развития каких-либо объектов исследования, о деятельности субъектов тех или иных процессов.

На конкретно-научном уровне условия определяются в отношении функционирования и развития конкретных объектов и предметов исследования в той или иной научной области.

¹ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. М. : Изд-во политическая литература, 1987. – 588 с.

² Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энц., 1988. – 891 с.

³ Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энц., 1983. – 794 с.

⁴ Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энц., 1988. – 891 с.

На конкретно-научном уровне в аспекте нашего исследования мы рассматриваем определение понятия условия в педагогике. К педагогическим относятся те условия, которые сознательно создаются в образовательном процессе и реализация которых обеспечивает его наиболее эффективное протекание.

В большинстве случаев условия определяются как комплекс мер, предпринимаемых субъектами образования, как совокупность объективных возможностей образовательного процесса, которые обеспечивают достижение обучающимися (учащимися и воспитуемыми) более высокого уровня образования, деятельности, развития [1; 2; 5; 6 и др.]. В этом случае мы вправе вести речь о педагогических условиях.

В педагогическом аспекте условия, во-первых, должны определяться рамками процесса образования личности, во-вторых, они должны быть взаимосвязаны, то есть представлять собой комплекс, целое единство. В-третьих, они должны гарантировать успешное функционирование и развитие процесса образования личности обучающегося.

Аспект нашего исследования, выполняемого в области педагогики, заставляет нас под педагогическими условиями понимать взаимосвязанный и взаимодействующий комплекс мер и возможностей образовательного процесса, который обеспечивает решение выбранной (поставленной) проблемы [4].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Проблема определения понятия условия сталкивается с определением необходимых и достаточных условий функционирования и развития объекта или предмета того или иного исследования. Задача каждого исследователя состоит в выявлении условий, необходимых и достаточных для функционирования и развития исследуемого процесса.

Мы отмечаем наличие в педагогике различных подходов к вопросу определения необходимых и достаточных условий. Дать их понимание мы можем опять же с учетом философского уровня их определения.

На философском уровне определение понятия достаточных условий исходит из того, что это то, «от чего зависит нечто другое», это «существенный компонент комплекса

объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного явления». Достаточных условий всегда существует много. Поэтому, с другой стороны, если из всех существующих наборов достаточных условий отобрать общие, то исследователь получит необходимые условия, т. е. те, которые «представлены каждый раз, когда имеет место обуславливаемое явление». Полный набор необходимых условий, из которого нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности, и к которому нельзя добавить ничего, что не было бы излишним с этой точки зрения обеспечения данного явления, называют необходимыми и достаточными [128].

В таком случае необходимыми педагогическими условиями мы будем называть те, которые обеспечивают успешность процесса образования, процесса формирования и развития личности, формирования актуальных компетенций обучающихся образовательных организаций и их выпускников.

Достаточными педагогическими условиями мы будем называть те ус-

ловия или такое их сочетание, которое гарантирует положительный результат в решении проблемы образования, формирования и развития личности, формирования и развития ее компетенций. Положительным является тот результат, который востребован исследователем.

Выделение в комплексе необходимых и достаточных условий способствует решению такой важной методологической проблемы, как проблема преемственности условий.

3. Результаты (Results)

Мы уже доказывали, что в силу сложности понятия условий нельзя дать однозначное определение данного понятия в форме одного предложения [4]. Логичным представляется определение понятия педагогических условий в форме перечисления его признаков как совокупности:

- 1) внешних объектов образовательной среды, в определенных отношениях с которыми находится предмет педагогического исследования;
- 2) внутренних особенностей (состояний; качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;
- 3) внешних объектов и внутренних

особенностей всех компонентов образования, выполняющих роль факторов образования и определяющих существование, функционирование и развитие предмета исследования, а также эффективное решение поставленной проблемы.

В каждом конкретном исследовании определение данного понятия может быть конкретизировано с учетом особенностей проблемы и предмета. Например, В. И. Андреев определяет понятие «педагогические условия» как «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных дидактических целей» [1, с. 168].

О. В. Штейнмарк под педагогическими условиями понимает обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения и воспитания, способствующих эффективному решению поставленных задач [9].

Мы, например, в своих исследованиях педагогические условия эффективности формирования социально активной личности определяем как совокупность внешних обстоятельств выполнения профессиональной деятельности и внутренних особенностей личности, от наличия которых зависит формирование и развитие качеств социально активной личности [4].

Следующий этап рассмотрения понятия условий в науке заключается в определении оснований для выделения условий, как необходимых и достаточных, так и всего комплекса в целом. Это могут быть внешние и внутренние факторы, особенности процессов, потребности и требования участников процессов, выбранные положения теорий, подходов решения проблем, авторских концепций, результаты предшествующих этапов исследований.

Многие исследователи выделение условий для решения проблем образования личности осуществляют с учетом определения конечной цели или результата, который должен быть достигнут; результата, достигаемого в процессе их реализации; понимания того, что любой

педагогический процесс может успешно функционировать только при определенном комплексе необходимых и достаточных условий.

В любом случае к основаниям выделения комплексов педагогических условий мы можем отнести объекты внешней среды образования; субъекты процесса выполнения различных видов образовательной деятельности; специфику процесса формирования и развития личности обучающегося; средства, методы и формы организации и реализации образовательного процесса.

В педагогической литературе [2; 3; 6; 10] выделено большое количество комплексов педагогических условий. Это означает, что внимание к проблеме условий решения проблем образования личности велико. Приведем примеры комплексов педагогических условий, способствующих эффективности профессиональной подготовки студентов организаций СПО и вузов.

1. Комплекс педагогических условий формирования рефлексивной готовности студентов: обеспечение рефлексивной направленности преподавания психолого-педагогических дисциплин; создание на учебных за-

ниях рефлексивной среды, способствующей самопознанию студентами себя и своих действий; использование образовательных технологий, актуализирующих рефлексию будущих специалистов [3].

2. Комплекс педагогических условий профессиональной подготовки студентов технического вуза: постановка лично осознаваемой цели учебно-познавательной деятельности; наличие лично значимого мотива учебно-познавательной деятельности; четкое определение структуры деятельности и алгоритма ее реализации; соответствие деятельности и уровня профессиональной подготовки и запросам студентов [8].

3. Комплекс педагогических условий эффективности формирования профессиональной устойчивости бакалавра физкультурного профиля: создание рефлексивной направленности процесса овладения профессией бакалавра физкультурного профиля; развитие практического опыта студента как базиса будущей профессиональной деятельности на основе контекстно-модульного подхода; организация учебного процесса с применением ин-

формационных образовательных технологий [2].

4. Комплекс организационно-педагогических условий эффективного практико-ориентированного образования и профессионального развития студентов: содержание процесса подготовки будущих бакалавров и магистров носит практико-ориентированный характер и обеспечивается в единстве теоретической, методической, практической и рефлексивной подготовки; процесс практико-ориентированного образования студентов осуществляется на основе преемственности и взаимодополнительности учебно-познавательной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности; система учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов в вузе осуществляется на принципах интегративно-акмеологического подхода, актуализирующих их субъектную нацеленность на достижение максимально возможного уровня развития профессиональных компетенций; практико-ориентированное образование студентов предполагает разработку и реализацию педагогических технологий и индивидуальных

образовательных маршрутов, построенных на основе межпредметных связей и индивидуальных возможностей студентов, сопровождающихся контролем и коррекцией аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой студентов, отражающей взаимосвязанную деятельность преподавателя и студента [4].

Мы могли бы продолжить примеры комплексов педагогических условий, но общая картина уже мало изменится.

4. Обсуждение (Discussion)

Нами обнаружена закономерность в выделении комплексов условий решения проблем образования личности. Суть ее в том, что с учетом предмета исследования практически во всех случаях речь идет об условиях выполнения деятельности, направленной на решение проблемы. Это одна сторона закономерности. И другая сторона: выполнение (реализация) каждого условия по сути сводится к выполнению одного или нескольких педагогически целесообразных действий.

Мы отмечаем, что каждое условие в отдельности и все условия в комплексе, таким образом, имеют деятельностную природу и каждое можно

представить формулой: «если сделать то-то или соответствующим образом, то будет получен искомый результат».

В целом мы можем говорить о педагогических условиях как предпринимаемых действиях для обеспечения эффективности процесса выполнения деятельности субъектов образования, существование, успешное функционирование и развитие компонентов образования личности.

Раскроем выявленную закономерность. Следует согласиться, что с самого раннего возраста ребенок с помощью деятельности (игра, учение, труд, общение) взаимодействует с миром и формирует представление о нем. Каждый индивид накапливает определённую деятельностную информацию, а полученные знания использует как инструмент своего развития. Процесс взаимодействия сначала ребенка, а потом и взрослого человека (например, педагога) с миром определяется тремя позициями: хочу, могу и надо. Каждая личность, таким образом, существует, функционирует и развивается в активной деятельности.

И если мы ставим целью обеспе-

чить решение проблем образования личности, то мы должны создать такие условия, которые обеспечат активность личности в деятельности.

Это можно показать на простом примере. Нельзя сказать, если учителю повысить зарплату, то он будет работать лучше. Мы имеем большой опыт и хорошо знаем, что материальное стимулирование не решает проблемы качества образования, если оно не будет способствовать росту активности педагога в профессиональной деятельности и предполагать развитие его компетенций. В разработке условий решения проблем образования нужно признать, что материальное положение личности, общества, государства не является основной их причиной, а улучшение материального положения является необходимым, но недостаточным условием решения любой образовательной проблемы.

Неверным представляется формулировка условия – наличие комфортной образовательной среды в образовательной организации. Верной, на наш взгляд, будет следующая формулировка: создание комфортной образовательной среды в образовательной организации, способст-

вующей целесообразной педагогической деятельности педагогов.

С учетом представленной нами закономерности, при разработке условий мы должны в формулировке каждого условия и комплекса в целом учитывать необходимость создания проектов деятельности, способных решать задачи качественного образования личности.

Как известно, признаками деятельности являются наличие предмета и цели деятельности [7].

В таком случае с учетом представленной нами закономерности в качестве предметов каждого условия могут выступать компоненты образовательной системы, компетенции личности, образовательная среда в целом. А в качестве целевых установок выполнение каждого условия и комплекса условий могут быть названы цели и задачи образования. Например, реализация принципов практико-ориентированного образования с учетом социально-экономических изменений; индивидуализация, дифференциация образования, интеграции предметных областей; профессиональное самоопределение выпускников образовательной организации; рост эффек-

тивности общего среднего, среднего профессионального или высшего образования и т. п.

5. Заключение (Conclusion)

Мы хотим подчеркнуть, что каждое педагогическое условие и комплекс условий в силу их деятельностной природы должны иметь целесообразный характер. Этот характер педагогических условий определяется, например, выполнением ими следующих функций:

- коррекция содержания образования адекватна требованиям ФГОС;
- удовлетворение запроса на новый тип направление или профиль образования;
- выполнение объективных закономерностей и принципов образования;
- обеспечение качества подготовки выпускников образовательных организаций;
- обеспечение взаимодействия и преемственности в образовательной деятельности организаций различного типа и уровней.

Делая вывод, считаем необходимым еще раз подчеркнуть, что исследование педагогических условий эффективности решения проблемы в отношении того или иного предмета

является объективной научной потребностью, а не прихотью многочисленных авторов. При этом формулировка каждого условия и комплекса условий должны иметь пред-

метную, целевую и функциональную направленность, деятельностьную природу, дифференциацию на необходимые и достаточные условия.

Библиографический список

1. Андреев В. И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости : монография. Казань : Центр инновационных технологий. 2015. – 288 с. URL: <http://logos-press.ru/docs/evristika.pdf>. (дата обращения: 17.09.18).
2. Андронов О. В., Удовиченко Е. В. Комплекс организационно-педагогических условий формирования профессиональной устойчивости бакалавров : сборник материалов международной научной конференции «Наука и образование: фундаментальные основы, технологии, инновации», посвященной 60-летию Оренбургского государственного университета. 2015. – С. 232-236. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24473520> (дата обращения: 13.10.18).
3. Баженова Н. Г., Одоевцева И. Г. Педагогические условия преемственности в формировании образовательных результатов в системе «ЛИЦЕЙ – ВУЗ» // Наука и школа. 2017. – № 4. – С. 61-69.
4. Личностные аспекты формирования общекультурных компетенций студентов в процессе практико-ориентированного образования / Беликов В. А. [и др.]. // Инновационное развитие профессионального образования. 2018. – Т. 18. – № 2. – С. 96-101. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_35186427_98504159.pdf (дата обращения: 15.10.18).
5. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. – №1 – С. 8-14. URL: http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1169&article_id=19563 (дата обращения: 16.10.18).
6. Карабалаева Г. Т., Токбергенова М. А. Педагогические условия применения информационных технологий в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин // Проблемы педагогики. 2018. – № 1 (33). – С. 8-12. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34832883> (дата обращения: 24.10.18).
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, Академия. 2005. – 352 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/538922/> (дата обращения: 22.10.18).
8. Пикалова Е. А., Савва Л. И., Гасаненко Е. А. Овладение студентами вуза средствами автодидактики профессионального имиджпроектирования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. – № 4. – С. 64-69. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_26421519_40541665.pdf (дата обращения: 23.10.18).
9. Штейнмарк О. В. Педагогические условия эффективного использования компьютерных технологий в педагогическом процессе // Знание. Понимание. Умение. 2008. – № 1. – С. 211-215. URL: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_1/Shteimark.pdf (дата обращения: 22.10.18).
10. Sergeeva M.G., Solovyeva A.V., Petrova L.A., Kunytsina M.L., Andryushchenko I.S., Ippolitova N.V. Verification of management support of the professional and educational trajectory of students in the sociocultural educational environment of the university. *Espacios*. 2018. Vol. 39. No. 2. 23 p. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34827109> (Accessed: 13.10.18).

V. A. Belikov

ORCID No. 0000-0003-2228-5345

Professor, doctor of pedagogical Sciences,
Head of the Department of social and pedagogical education,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: belickov.vladimir54@mail.ru

THE RELEVANCE OF RESEARCH OF THE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE SOLUTION PROBLEMS OF FORMATION OF PERSONALITY

Abstract

Introduction. The relevance of the discussed problem is determined by considerable attention to the development of pedagogical conditions, the lack of a unified approach to their definition and a significant number of works in which the concept of pedagogical conditions is used without proper methodological justification.

Purpose of research – to identify the features of the concept of pedagogical conditions, to clarify their nature and to determine the methodological basis for the allocation of a complex of pedagogical conditions.

Materials and methods. Theoretical methods are used – analysis of psychological and pedagogical literature and dissertation research on the problem of allocation of pedagogical conditions, generalization and systematization of research results; empirical-analysis of the products of research activities of teachers, formulation of conclusions about the presence of methodological bases of allocation of pedagogical conditions.

Results. The analysis and evaluation of existing approaches to the definition of pedagogical conditions, clarified their nature and methodological basis for the allocation of complex pedagogical conditions, highlighted the regularity of their definition, clarified the actual nature of the conditions.

Discussion. Novelty of the research results, presented in the article, is to confirm the legality and the objectivity of the study of pedagogical conditions as a subject, goals and hypotheses of scientific research; it is proved that the formulation of each condition and hypothesis of scientific research and complex conditions must have subject, target and functional orientation, activity nature, the differentiation between necessary and sufficient conditions.

Conclusion. Thus, the study of pedagogical conditions of the effectiveness of solving the problems of education in relation to a particular subject is an objective scientific need. The concept of pedagogical conditions should be considered at the philosophical, General scientific and specific scientific levels of methodological foundations. The definition of pedagogical conditions should be considered as a set of actions taken to ensure the effectiveness of the process of implementation of the subjects of education, existence, successful functioning and development of the components of education of the individual

Keywords: levels of definition of essence of conditions, external and internal factors of the decision of problems of education, necessary and sufficient pedagogical conditions, activity nature of pedagogical conditions.

Highlights:

- the views of scientists on the concept of "condition»;
- the evaluation of dissertation research on the legality of the use of the concept of "conditions" in their topic, subject and purpose;
- the relevance of the study of the conditions for solving the problems of education of the individual;
- the author's version of the definition of "pedagogical conditions" is proposed»;
- the activity nature of pedagogical conditions is defined and their place in the structure of educational process is specified;
- to confirm the conclusions, examples of complexes of preconditions in solving the problems of personality education are given.

References

1. Andreev V.I. (2015) *Pedagogicheskaya evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya mnogomernogo myshleniya i mudrosti* [Pedagogical heuristics for creative self-development of multidimensional thinking and wisdom]. *Monographiya. Kazan, Center for innovative technologies*. 288 p. Available at: <http://logos-press.ru/docs/evristika.pdf> (Accessed: 17.09.18).
2. Andronov O.V., Udovichenko E. V. [Complex of organizational and pedagogical conditions of formation of professional stability of bachelors]. *In the collection: Science and education: fundamental bases, technologies, innovations Collection of materials of the International scientific conference "Science and education: fundamental bases, technologies, innovations"* [Devoted to the 60 anniversary of the Orenburg state University]. Orenburg, 2015. pp. 232-236. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24473520>
3. Bazhenova N.G., Odoevtseva I.G. (2017) *Pedagogicheskiye usloviya preyemstvennosti v formirovaniy obrazovatel'nykh rezul'tatov v sisteme «LITSEY – VUZ»* [Pedagogical conditions of continuity in the formation of educational results in the "LYCEUM-UNIVERSITY"] *Nauka i shkola*. 4, 61-69.
4. Belikov V.A., Romanov P., Tuchin V.M, Nikolaeva I.S. (2018) *Lichnostnyye aspekty formirovaniya obshchekul'turnykh kompetentsiy studentov v pro-tsesse praktiko-orientirovannogo obrazovaniya* [Personality aspects of the formation of General cultural competencies of students in the process of practice-oriented education]. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 18, 2, 96-101. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_35186427_98504159.pdf (Accessed: 15.10.18).
5. Ippolitova N., Sterkhova N. (2012) *Analiz ponyatiya «pedagogicheskiye usloviya»: sushchnost', klassifikatsiya* [Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification]. *General and Professional Education*. 1, 8–14. Available at: http://journals.tsu.ru/ou/&journal_page=archive&id=1169&article_id=19563 (Accessed: 16.10.18).
6. Karabalaeva G.T., Tokbergenova M.A. (2018) *Pedagogicheskiye usloviya primeneniya informatsionnykh tekhnologiy v protsesse pre-podavaniya psikhologo-pedagogicheskikh distsiplin* [Pedagogical conditions of application of information technologies in the process of teaching psychological and pedagogical disciplines]. *Problemy pedagogiki*. 1 (33), 8-12. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34832883> (Accessed: 24.10.18) (In Russian).
7. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity Consciousness. Personality]. Moscow. Sense, Academy. 2005. 352 p. Available at: <https://www.twirpx.com/file/538922/> (Accessed: 22.10.18) (In Russian).
8. Pikalova E.A. Sava L.I., Gasanenko E.A. (2016) *Ovladeniye studentami vuza sredstvami avtodidaktiki professional'nogo imidzh-proyektirovaniya* [Mastering by students of the University by means of autodidactic professional imagebrochure]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4, 64-69. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_26421519_40541665.pdf (Accessed: 23.10.18) (In Russian).
9. Steinmark O. V. (2008) *Pedagogicheskiye usloviya effektivnogo ispol'zovaniya komp'yuternykh tekhnologiy v pedagogicheskom protsesse* [Pedagogical conditions of effective use of computer technologies in the pedagogical process]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye*.

1, 211–215. Available at: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2008_1/Shteimark.pdf (Accessed: 22.10.18) (In Russian).

10. Sergeeva M.G., Solovyeva A.V., Petrova L.A., Kuniysina M.L., Andryushchenko I.S., Ippolitova N.V. Verification of management support of the professional and educational trajectory of students in the sociocultural educational environment of the university. *Espacios*. 2018. Vol. 39. No. 2. 23 p. Available at: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34827109> (Accessed: 13.10.18).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.10..6..003

УДК 37.018.2 + 376.3

ББК 74.00

К. С. Буров¹, Н. И. Бурова²

¹ORCID № 0000-0003-1625-5414

Доцент, кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности»,
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: kos_chel@mail.ru

²ORCID № 0000-0002-0584-809X

Доцент, кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры психологии, педагогики и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: nadin_chel@mail.ru

МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность проблемы социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации; представлены педагогические принципы, теории и идеи, на которых можно основать данную деятельность. Цель статьи – представить модель социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научных идей и теорий, посвященных социализации обучающихся с нарушениями слуха, моделирование как метод научного обоснования деятельности по социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации.

Результаты. Разработана модель социализации обучающихся с нару-

шениями слуха в условиях образовательной организации. В соответствии с положениями системного подхода, модель описывается в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах.

Обсуждение. Подчеркивается, что модель является ресурсом организации взаимодействия внутренних и внешних субъектов по вопросам социализации.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация представленной модели будет способствовать целенаправленности деятельности и реализации социального заказа, внедрения педагогически обоснованных и целесообразных инноваций в сфере социализации воспитанников с нарушениями слуха в условиях образовательной организации.

Ключевые слова: воспитание, социализация, модель, образовательная организация, социально-педагогическое взаимодействие, обучающиеся с нарушением слуха.

Основные положения:

- Представлены научные идеи и теории, которые могут служить основанием социализации обучающихся с нарушениями слуха;
- Разработана модель социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации.
- Представлено описание модели в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах, отражающее структуру взаимодействия ее субъектов и особенности содержания социализации в виде представленных условий и видов деятельности.

1. Введение (Introduction)

Воспитание является одной из важнейших составляющих коррекционно-образовательного процесса наряду с обучением. В процессе обучения и воспитания создаются условия для непрерывного развития личности на всех ступенях кор-

рекционно-образовательного процесса. В этом плане одной из важнейших педагогических задач коррекционного образования является социализация и социальная реабилитация обучающихся, т.е. включение ребенка в социальную среду и нормальную общественно полезную

деятельность¹.

Для подготовки учащихся с нарушениями слуха к жизни в динамическом мире важно не только передать им знания, но и сформировать социальные компетенции². В связи с этим, проблема социализации приобретает особую актуальность. В свою очередь, воспитательная система образовательной организации, как пространство для социализации обучающихся, должна быть готовой к вызовам государственного и общественного заказа, возможностям взаимодействия, что обусловило внимание общественности к инновационному опыту организации данных систем [4; 5; 6].

Вместе с тем, для того, чтобы грамотно обосновывать управленческие решения, на основе моделирования, экспериментирования и апробации педагогических инновационных проектов необходимо их научное обоснование. Это обусло

вило актуальность задачи осуществления научно-педагогического обеспечения и сопровождения инновационной деятельности образовательных организаций по распространению современных моделей, обеспечивающих успешную социализацию детей с нарушениями слуха.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Модель социализации должна основываться на принципах, определяющих социальный заказ и отраженных в государственной политике в области воспитания и образования: гуманистический характер образования; приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека; свободное развитие личности; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека; любви к окружающей природе, Родине, семье³.

¹ «Об образовании в Российской Федерации»: фед. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/70291362/4c3e49295da6f4511a0f5d18289c6432> (дата обращения: 02.10.18).

² Молчанов С. Г. Формирование и оценивание социальных компетенций в образовательном учреждении: учебно-методическое пособие. – Челябинск : Челябинский гуманитарий, 2010. – 96 с.

³ «Об образовании в Российской Федерации». С. 41.

При этом теоретико-методологическую основу моделирования процесса социализации обучающихся с нарушениями слуха составляют следующие идеи: идея систематизации образовательного пространства, позволяющего обеспечить его целостность, устойчивость к внешним воздействиям, корректируемость, целенаправленность управленческих воздействий, а также взаимосвязь и преемственность целей и задач с планами, программами и результатами работы [9, 11]; идея социализации, позволяющая обеспечивать успешное функционирование личности в окружающей среде [1; 6; 8]; идея гуманизации, позволяющая вовлечь личность в общественно-полезную деятельность и стимулировать её общественную активность на основе взаимодействия взрослых и детей в совместной

деятельности по различным направлениям [7, 11].

Данные идеи подкрепляются существующими педагогическими теориями, показавшими свою значимость и применимость в практике образования: *системный подход* в проектировании образовательных систем [9]; *психолого-педагогические теории* о роли социальной среды в воспитании ребенка с нарушением слуха, значении социального воспитания, компенсации через развитие^{1, 2, 3, 4}.

Научное обоснование социализации обучающихся с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами в условиях образовательной организации требует системного описания в соответствии с требованиями общества и государства, современными теоретико-методологическими основаниями и ре-

¹ Зыков С. А. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977. – 224 с.

² Зыкова Т. С., Хотеева Э. Н. Социально-бытовая ориентировка в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях I и II вида. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 200 с.

³ Развитие детей с нарушениями слуха: во внеурочной деятельности: пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждений I и II вида / под ред. Речицкой. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 295 с.

⁴ Шиф Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. М. : Просвещение, 1968. – 316 с.

алиями, существующими в конкретной образовательной организации [2; 6]. Такое описание представляется нами в виде модели социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации.

3. Результаты (Results)

Модель социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации построена с учетом представленных

выше теоретико-методологических оснований. Такая модель будет служить основой для системной организации данной деятельности в образовательной организации и будет описывать организационные и педагогические аспекты взаимодействия всех заинтересованных субъектов (администрации, педагогов, родителей и обучающихся) в сфере социализации (рисунок 1, с. 44).

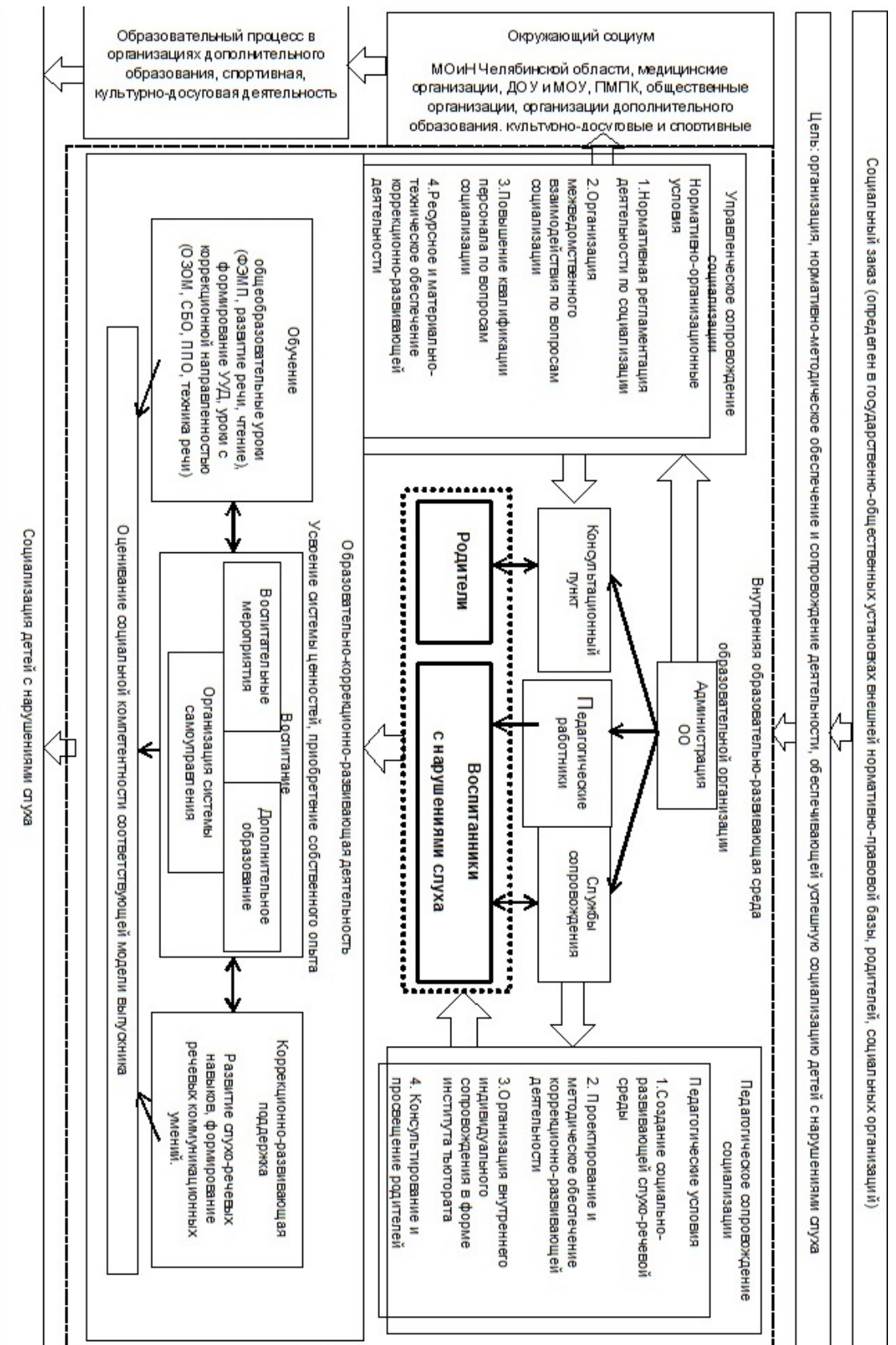


Рисунок 1 - Модель социализации обучающихся с нарушениями слуха в условиях образовательной организации
 Figure 1 - The model of socialization of students with hearing impairments in educational organization Conditions

автор: Н. И. Бурова, С. С. Кур

В соответствии с положениями системного подхода модель описывается в морфологическом, структурном, функциональном и генетическом аспектах.

В морфологическом аспекте модель описывается составом ее компонентов. Системообразующим компонентом модели, основанием для ее наполнения является целевой компонент: на основе социального заказа целью модели будет являться организация, нормативно-методическое обеспечение и сопровождение деятельности, обеспечивающей успешную социализацию детей с нарушениями слуха. Результатом этой деятельности является социализация детей с нарушениями слуха как заданный результативный компонент модели.

Следующим компонентом модели является образовательная среда, в которой организуются управленческие и педагогические процессы, представленная окружающим социумом и внутренней образовательно-развивающей средой, между которыми происходит процесс взаимодействия.

Организационно-процессуальный компонент модели представлен ор-

ганизационной схемой реализации процесса социализации с указанием ее субъектов, их взаимодействия, а также процессуальных условий успешной реализации их действий. Работа по социализации детей с нарушениями слуха будет эффективной только при создании определенных условий.

В педагогической науке условие в наиболее общей форме определяется как наличие обстоятельств, способствующих достижению поставленных целей или, напротив, тормозящих ее достижение [2]. Обобщая различные подходы к определению педагогических условий, можно констатировать, что это совокупность взаимосвязанных средств, мер и обстоятельств образовательного процесса, наличие которых позволяет соответствующим образом способствовать социализации школьников и дошкольников с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами.

Эта схема предусматривает сопровождение социализации на трех уровнях.

1. Управленческое сопровождение осуществляется администрацией школы и выражается в органи-

зации и координации деятельности педагогических работников и структурных единиц, путем создания нормативно-организационных условий социализации, а именно: нормативной регламентации деятельности по социализации, организации межведомственного взаимодействия по вопросам социализации на административном уровне, повышением квалификации персонала по вопросам социализации, ресурсном и материально-техническом обеспечении коррекционно-развивающей деятельности, мониторинге результативности системы социализации. Таким образом, осуществляется управленческое сопровождение процесса социализации, обеспечивая административное взаимодействие во внутренней и внешней образовательной средах [4].

2. Педагогическое сопровождение социализации осуществляется педагогическими работниками и службами сопровождения, которые, взаимодействуя между собой, создают специальную слухо-развивающую среду, проектируют методическое обеспечение и средства педагогической деятельности, организуют индивидуальное сопровожде-

ние в виде института тьютората, консультирования родителей, и мониторинга социализированности. Таким образом, осуществляется педагогическое сопровождение социализации, обеспечивая разные организационные формы взаимодействия педагогов, родителей и учащихся по вопросам социализации [4].

3. Третий уровень модели представлен образовательно-коррекционно-развивающим процессом, направленным на социализацию и достижение соответствия учащегося модели выпускника в этом аспекте. Этот уровень описывает образовательно-коррекционно-развивающую деятельность в аспекте социализации, направленную на усвоение системы ценностей и приобретение собственного социального опыта.

Данная деятельность конкретизируется в процессах обучения (познавательное развитие, формирование УДД), реализующихся в основном образовательном процессе средствами учебных предметов; воспитания, позволяющего усвоить социальные ценности и компетенции в системе воспитательных ме-

роприятий, дополнительного образования, и системе самоуправления; коррекционно-развивающей поддержки, направленной на индивидуальное сопровождение слухоречевых умений, коммуникативных и социальных компетенций, где в полной мере реализуется потенциал форм индивидуальной поддержки социализации (индивидуальная коррекционно-развивающая работа, тьюторат, консультационные центры) [5].

Нельзя не учитывать в данной модели и возможности социализации, путем вовлечения учащихся в образовательный процесс внешних учреждений дополнительного образования и культурно-массовых мероприятиях. Данная деятельность должна планироваться и направляться администрацией и педагогами образовательной организации, что также отражается в нашей модели и является важным условием организации межведомственного взаимодействия по вопросам социализации. Все направления воспитательной работы реализуется как

в учебной, так и во внеурочной деятельности: на уроках общегуманитарной направленности, в системе работы по воспитанию гражданина и патриота на уроках других дисциплин, в работе коллективов дополнительного образования¹.

Описывая модель в структурном аспекте, можно сказать, что все компоненты взаимосвязаны, это отражено в схеме: ведущим является целевой и результативный компоненты, реализующиеся в условиях образовательной среды с ее формализованными общими и специфическими субъектами, которые, в свою очередь, вступают во взаимодействие на административном, педагогическом и учебно-педагогическом уровнях, обеспечивая нужный результат [3].

В функциональном аспекте нужно отметить, что модель отражает и разграничивает функции компонентов деятельности. Целевой и результативный компонент описывают цели и ожидаемый результат процесса социализации. Образовательная среда дает представление о

¹ Развитие детей с нарушениями слуха: во внеурочной деятельности : пособие для учителя и воспитателя спец. (коррекц.) образоват. учреждений I и II вида / под ред. Речицкой. М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 295 с.

субъектах деятельности, их взаимодействии по уровням. Организационно-процессуальный компонент раскрывает вопрос разграничения компетенций всех субъектов на административном, педагогическом и учебно-педагогическом уровнях, уточняя их в условиях реализации и видах управленческой и педагогической деятельности, также четко прослеживается возможности учащих в развитии социальных компетенций в рамках образовательно-коррекционно-развивающего процесса.

Описывая модель в генетическом аспекте, необходимо еще раз подчеркнуть, что организация специальной образовательной среды, всех межведомственных взаимодействий, общих и индивидуальных форм сопровождения социализации учащегося направлена на решение конкретной актуальной для образовательной организации проблемы: социализации обучающихся с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами в условиях образовательной организации. Следовательно, основным генетическим признаком результативности модели будут служить изменения в ре-

зультатах социализации обучающихся: социальная компетентность, социальная успешность. С управленческой точки зрения, генетическими признаками успешности модели будут являться нормативно-правовая и методическая обеспеченность социализации, обеспеченность ресурсами, уровень квалификации сотрудников.

4. Обсуждение (Discussion)

Представленная модель является ресурсом организации взаимодействия внутренних и внешних субъектов по вопросам социализации. В соответствие с этим можно сказать, что особенностями модели являются признание учащегося как центрального субъекта образовательного процесса, признание деятельности как ведущего фактора социализации, структурированная взаимосвязь управленческих воздействий и педагогического взаимодействия в рамках образовательной среды образовательной организации, учет взаимодействия внешней и внутренней среды. Эти основные черты модели, структура взаимодействия представленных субъектов, особенности содержания социализации в виде представленных ус-

ловий и видов деятельности могут служить предметом обсуждения.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, модель является гарантией целенаправленности деятельности и реализации социаль-

ного заказа, внедрения педагогически обоснованных и целесообразных инноваций, с другой стороны – ресурсом организации взаимодействия внутренних и внешних субъектов по вопросам социализации.

Библиографический список

1. Бородовская Н. В. Вызовы времени и новые модели развивающей образовательной среды // Человек и образование. 2013. – № 2. – С. 4-11.
2. Буров К. С. Направленность управления методической работой на обеспечение качества образовательного процесса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2013. – Т. 5, № 1. – С. 105-116.
3. Буров К. С. О понятии «Взаимодействие субъектов образования» // Теоретические и методологические проблемы современного образования: Материалы XV Международной научно-практической конференции 26-27 декабря 2013 г. / Науч.-инф. издат. центр «Институт стратегических исследований». – Москва : Изд-во «Спецкнига». 2013. – С. 35-36.
4. Бурова Н. И. Актуальные вопросы социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами, в условиях образовательной организации // Научно-методическое обеспечение и сопровождение инновационной деятельности по реализации модели социализации детей с нарушениями слуха: сборник статей по результатам инновационной деятельности МСКОУ шк.-инт. № 10 г. Челябинска. – Челябинск : Изд-во Цицеро. 2014. – С. 5-10.
5. Бурова Н. И. Из опыта работы по социализации детей с нарушениями слуха, в том числе с кохлеарными имплантами // Фундаментальная и прикладная наука: сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2012/2013 уч.г. / под редакцией М. В. Потаповой. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 2014. – С. 70-87.
6. Никитина М. И. Социализация детей с недостатками слуха в условиях учебно-воспитательной работы школы-интерната // Социализация детей с недостатками слуха средствами учебно-воспитательного процесса. – СПб., 1997. – С.19-25.
7. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: учебное пособие. – Оренбург : ИПК ОГУ, 2003. – 156 с.
8. Реан А. А. Социализация личности // Психология личности в трудах отечественных психологов. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – С. 360-364.
9. Репин С. А. Программно-целевой принцип управления образованием : монография. Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1999. – 221 с.
10. Сериков Г. Н. Социально значимая образованность как перспективная цель образования человека // Вестник ЮУрГУ. Сер. «Образование. Педагогические науки». 2015. – Т. 7, № 1. – С. 47-56.
11. Сериков С. Г., Сериков Г. Н. Гуманно ориентированная интерпретация системы качества образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. – Т. 2. – С. 22-24.

K. S. Burov¹, N. I. Burova²

¹ORCID No.0000-0003-1625-5414

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department "Life Safety",
South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: kos_chel@mail.ru

²ORCID No. 0000-0002-0584-809X

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Subject Techniques,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: nadin_chel@mail.ru

THE MODEL OF SOCIALIZATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATION CONDITIONS

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the problem of socialization of students with hearing impairments in an educational organization; presents pedagogical principles, theories and ideas on which to base this activity. The purpose of the article is to present a model of socialization of students with hearing impairments in an educational organization.

Materials and methods. The main methods of research are the analysis of scientific ideas and theories, modeling as a method of scientific substantiation of activities for the socialization of students with hearing impairments in an educational organization.

Results. In accordance with the provisions of the system approach, the model of socialization of students with hearing impairments in an educational organization is described in morphological, structural, functional and genetic aspects.

Discussion. It is emphasized that the model is a resource for the organization of interaction between internal and external actors on socialization.

Conclusion. It is concluded that the implementation of the model will contribute to the focus of activities and implementation of social order, the introduction of pedagogically sound and appropriate innovations in the field of socialization of students with hearing impairments in an educational organization.

Keywords: education, socialization, model, educational organization, social and pedagogical interaction, students with hearing impairment.

Highlights:

- presents scientific ideas and theories that can serve as the basis for socialization of students with hearing impairment;
- a model of socialization of students with hearing impairments in an educational organization
- the description of the model in morphological, structural, functional and genetic aspects is presented, reflecting the structure of interaction of its subjects and features of the content of socialization in the form of the presented conditions and activities.

References

1. Borodovskaya N.V. (2013) Vyzovy vremeni i novye modeli razvivayushchej obrazovatel'noj sredy [Challenges of the time and new models of developing educational environment]. *Chelovek i obrazovanie*. 2. 4-11 (In Russian).
2. Burov, K.S. (2013) Napravlenost' upravleniya metodicheskoy rabotoj na obespechenie kachestva obrazovatel'nogo processa [Focus of management of methodical work to ensure the quality of the educational process]. *Vestnik YUUrGU. Ser. «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. 5. 1. 105-116 (In Russian).
3. Burov, K.S. (2013) O ponyatii «Vzaimodejstvie sub"ektov obrazovaniya» [The concept «Interaction of subjects of education»]. *Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniya* [Materialy XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 26-27 dekabrya 2013 g.], Moscow, 35-36 (In Russian).
4. Burova N.I. (2014) Aktual'nye voprosy socializacii detej s narusheniyami sluha, v tom chisle s kohlearnymi implantami, v usloviyah obrazovatel'noj organizacii [Topical issues of socialization of children with hearing impairment, including cochlear implants, in educational organization]. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie i soprovozhdenie innovacionnoj deyatel'nosti po realizacii modeli socializacii detej s narusheniyami sluha* [Sbornik statej po rezul'tatam innovacionnoj deyatel'nosti MSKOU shk-int. № 10. g. Chelyabinska]. 5-10 (In Russian).

5. Burova N.I. (2014) *Iz opyta raboty po socializacii detej s narusheniyami sluha, v tom chisle s kohlearnymi implantami* [From experience in socialization of children with hearing impairment, including cochlear implants]. *Fundamental'naya i prikladnaya nauka* [Sbornik nauchnyh statej po itogam nauchno-issledovatel'skoj raboty za 2012/2013 g.]. 70-87 (In Russian).

6. Nikitina M.I. (1997) Socializaciya detej s nedostatkami sluha v usloviyah uchebno-vospitatel'noj raboty shkoly-internata [Socialization of children with hearing impairments in the conditions of educational work of the boarding school]. *Socializaciya detej s nedostatkami sluha sredstvami uchebno-vospitatel'nogo processa*. 19-25 (In Russian).

7. Popov E.B. (2003) *Gumanisticheskaya pedagogika: idei, koncepcii, praktika*. [Humanistic pedagogy: ideas, concepts, practice]. 156 p. (In Russian).

8. Rean A.A. (2001) *Socializaciya lichnosti* [Socialization of personality]. *Psihologiya lichnosti v trudah otechestvennyh psihologov*. 360-364 (In Russian).

9. Repin, S.A. (1999) *Programmno-celevoj princip upravleniya obrazovaniem* [Program-target principle of education management]. 221 p. (In Russian).

10. Serikov G.N. (2015) *Social'no znachimaya obrazovannost' kak perspektivnaya cel' obrazovaniya cheloveka* [Social education as a promising aim of education human]. *Vestnik YUUrGU. Ser. «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. 7. 1. 7-56 (In Russian).

11. Serikov G. N. (2013) *Gumanno orientirovannaya interpretaciya sistemy kachestva obrazovaniya* [Humanely oriented interpretation of the education quality system]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2. 22-24 (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.11..6..004

УДК 371.01: 371

ББК 74.202.42:74.04

И. В. Верховых¹, Н. П. Шитякова²

¹ORCID № 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

²ORCID № 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

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

Аннотация

Введение. В статье представлены результаты анализа педагогических исследований по проблемам организации проектной деятельности в начальной школе в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. Цель статьи – охарактеризовать существующие подходы к применению метода проектов на начальной ступени образования, выявить существующие трудности, возникающие в ходе проектной деятельности.

Материалы и методы. Для достижения цели были использованы такие методы, как анализ, анкетирование и беседа.

Результаты. Проведенное анкетирование позволило нам сформулировать основные проблемы, которые возникают в ходе осуществления проектной деятельности. Одна из таких проблем – это отсутствие в большинстве случаев подготовки, специального обучения проектированию. Вторая

проблема связана с трудностями, которые возникают у младших школьников при постановке проблемы и в поиске информации. Отметим, что информацию для проектов дети пытаются найти в основном на страницах сети интернет, а к книгам, энциклопедиям и словарям обращаются редко. Третья проблема – низкая степень самостоятельности при подготовке проектов. Следовательно, проектная деятельность не решает своей основной задачи – формирования метапредметных умений. Действия детей сводятся к получению информации по теме проекта и подготовке выступления (презентации), причем в некоторых случаях путем механического заучивания доклада.

Обсуждение. Отмечается, что в процессе осуществления проектной деятельности на ступени начального общего образования у младших школьников должны формироваться в первую очередь метапредметные умения. Приобретение обучающимися в ходе работы над проектом новых для себя знаний является не основным, а побочным продуктом деятельности. Возрастные особенности младших школьников не позволяют выполнить им все действия по проектированию самостоятельно. Поэтому основной задачей учителя является обучение детей отдельным действиям, необходимым для проектирования. Вторая задача – способствовать проявлению творческих способностей детей, которые будут отражаться в выборе и подготовке продукта проекта. Третья задача – сформировать умение презентовать результаты своего информационного поиска. Один из путей реализации этих задач – включение в образовательный процесс начальной школы курсов внеурочной деятельности по подготовке к проектной деятельности.

Заключение. Осуществление специальной работы по формированию у младших школьников умений формулировать проблему исследования, осуществлять информационный поиск, работать с текстом, находить пути решения проблемы, выстраивать последовательность своих действий для достижения цели, презентации продукта проекта позволит превратить проектную деятельность из средства по расширению кругозора обучающихся в различных областях знаний в средство по формированию метапредметных умений.

Ключевые слова: проектная деятельность, метод проектов, технология проектной деятельности.

Основные положения:

- изучены основные подходы к организации проектной деятельности в начальной школе;

- выявлены проблемы, возникающие у субъектов образовательного процесса в ходе осуществления проектной деятельности на ступени начального общего образования;

- предложены варианты решения данных проблем.

1. Введение (Introduction)

Основы теории организации проектной деятельности в школе разработаны в трудах Е. С. Полат, Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко, О. В. Рубцовой и других ученых России. Е. С. Полат рассматривает проектную деятельность как инструмент непосредственной связи между приобретенными знаниями и умениями в процессе решения практических задач. Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко дают развернутую характеристику проектной деятельности школьников как самостоятельной психолого-педагогической категории, которая включает в себя такие компоненты, как мотив, цель, способ, предмет, результат и осуществляется в три этапа: организационно подготовительный, технологический, заключительный [2; 3]. О. В. Рубцова, рассматривая проектную деятельность

подростков, указывает на то, что обязательными составляющими проектной деятельности должны быть ролевое экспериментирование, которое позволяет превратить учебную проблему в лично значимую для подростка задачу и обеспечивает его эмоциональную вовлеченность в процесс обучения; рефлексивная коммуникация, основу которой составляет перепозиционирование участниками своих оценок и точек зрения [4].

А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др. рассматривают проектную деятельность как средство формирования универсальных учебных действий [5]. Психологические факторы успешной реализации проектной деятельности представлены в трудах С. И. Неизвестного [6]. Рассматривая проектную деятельность школьников как

творческую, Л. Н. Азарова и Н. А. Оленева приводят сравнительный анализ процесса творчества и процесса проектной деятельности [7]. Возможности проектно-исследовательской деятельности учащихся-подростков в построении их активного взаимодействия с социальной средой были представлены Е. Б. Севостьяновой [8]. Н. Е. Седова рассматривает применение метода проектов на этапе творческого применения языкового материала [9].

Технологии исследовательского и проектного обучения широко представлены в трудах А. И. Савенкова [10, 11]. Способы организации массовых проектов в начальной школе раскрыл А. В. Горячев [12]. Особого внимания заслуживают труды В. С. Лазарева, в которых прослеживается критика существующих подходов к организации проектной деятельности в школе и представлен авторский подход к осуществлению данного вида деятельности [13, 14, 15].

Цель настоящей статьи – охарактеризовать существующие подходы к применению метода проектов на начальной ступени образования, выявить существующие трудности,

возникающие в ходе проектной деятельности.

Задачи исследования:

- выявить основные проблемы, возникающие у учителей и учащихся в ходе проектной деятельности;
- рассмотреть возможные способы решения этих проблем.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Для того чтобы выявить основные проблемы, возникающие у учителей и учащихся в ходе проектной деятельности, нами было проведено анкетирование учителей начальных классов и младших школьников. В исследовании приняли участие 120 детей в возрасте от 8 до 11 лет и 28 учителей. Результаты опроса учителей начальных классов свидетельствуют о наличии у 66,5% респондентов трудностей при организации проектной деятельности, которые связаны с отсутствием времени для обучения детей основам работы над проектами. И этому есть вполне объективные причины, связанные с перегрузкой учителей.

Последствия данной проблемы очевидны. Разработкой и оформлением проектов занимаются родители.

Проиллюстрируем сказанное полученными в ходе исследования результатами. В одном из вопросов анкеты младшим школьникам предлагалось оценить свой вклад в создание проекта. Так, 14,1 % респондентов признались в том, что всю работу за них выполнили взрослые, 23,2 % школьников отметили, что взрослые сделали большую часть проекта, а 39,5 % обучающихся – разделили работу пополам с родителями и учителем. Лишь 23,2 % опрошенных отметили, что самостоятельно работали над проектом. Подобный вопрос был задан и учителям. При оценивании степени самостоятельности младших школьников в создании проекта 73,5 % педагогов констатируют факт помощи со стороны учителя и родителей.

В ходе анкетирования мы выяснили, что самой сложной работой в ходе подготовки проекта для младших школьников оказалась работа с информацией. На это указали 59,7% респондентов. Трудности возникали у младших школьников и при постановке проблемы (в 44,8% случаев). На вопрос: «В каких источниках ты находил информацию для проекта?» были получены следу-

ющие ответы. На первом месте оказался интернет – 73,8 %, на втором месте – словари и энциклопедии – 46,5 %, на третьем месте – книги и учебники – 25,7 %.

Итак, результаты анкетирования позволили нам сформулировать основные проблемы, которые возникают в ходе осуществления проектной деятельности. Одна из таких проблем – отсутствие в большинстве случаев подготовки, специального обучения проектированию. Данная проблема порождает трудности, которые возникают у младших школьников при постановке проблемы и в поиске информации. Отметим, что информацию для проектов дети пытаются найти в основном на страницах сети и интернет, а к книгам, энциклопедиям и словарям обращаются редко. Третья проблема – низкая степень самостоятельности при подготовке проектов. Следовательно, проектная деятельность не решает своей основной задачи – формирования метапредметных умений. Действия детей сводятся к получению информации по теме проекта и подготовке выступления (презентации), причем в некоторых случаях путем механического заучивания доклада.

4. Обсуждение (Discussion)

С каждым годом усиливается внимание педагогов к организации проектной деятельности в школе. Анализ существующей литературы показывает, что в определении сущности основных понятий достигнуто единство мнений. Метод проектов обычно понимают как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Однако изучение представлений современных ученых позволяет говорить о существовании нового подхода к осуществлению проектной деятельности в школе. В связи с этим встречаются критические суждения относительно традиционного подхода к организации проектной деятельности в школе. Отмечается, что проекты превращаются в реферативные работы, тем самым развивая лишь познавательные умения школьников. Основной задачей проектной деятельности является развитие метапредметных умений. А получение учащимися в ходе работы над проектом новых для себя

знаний является не основным, а побочным продуктом деятельности.

Обратимся к размышлениям профессора В. С. Лазарева, который считает, что проектная деятельность будет способствовать развитию мышления учащихся в том случае, если при разработке проекта будут решаться учебные задачи, связанные с освоением способов этой деятельности. Для развития практического мышления учащихся и формирования у них соответствующих умственных действий необходимо обеспечить освоение ими комплекса метапредметных понятий: проект; проблема, проблемная ситуация; решение проблемы; поиск решения проблемы; измерение, измерительная шкала; оценка; критерий; принятие решения; цель и целеполагание; план и планирование; результативность и эффективность решения проблемы; условия эффективной командной работы [14]. Таким образом, в результате проектной деятельности дети должны освоить культурные способы исследования окружающего мира и решения практических проблем.

Представленный выше подход, раскрывает суть проектной деятель-

ности на ступени основного общего образования. Естественно, в начальной школе невозможно осуществить проект в представленном варианте. Но обращение к подходу, описанному В. С. Лазаревым, позволяет увидеть перед собой цель, к которой нужно стремиться. Учитывая принцип преемственности, мы видим своей задачей выстраивание проектной деятельности в начальной школе, ориентируясь на достигнутые результаты на предыдущей ступени образования и на планируемые результаты следующей ступени образования.

В настоящее время преобладает традиционный подход к осуществлению проектной деятельности в начальной школе. Он характеризуется направленностью на достижение предметных результатов в проектной деятельности, что искажает суть проектной деятельности. Мы отмечаем необходимость корректив теории и практики проектной деятельности в начальной школе с учетом требования к подготовке младших школьников к решению жизненно важных проблем средствами проектной деятельности.

Психологи отмечают, что для эф-

фективного осуществления проектной деятельности младшим школьникам необходима еще и особая готовность, «зрелость», включающая:

- сформированность коммуникативных умений (умение спрашивать, умение управлять голосом, умение выражать свою точку зрения, умение договариваться);

- сформированность алгоритма сравнительного анализа;

- умение вычленять существенный признак, соотношение данных, составляющих условие задачи;

- возможность выделять общий способ действий;

- перенос общего способа действий на другие учебные задачи;

- гибкость, вариативность и самостоятельность мышления;

- умение адекватно оценивать свою работу и работу одноклассников;

- умение обоснованно и доброжелательно оценивать как результат, так и процесс решения учебной задачи с акцентом на положительное;

- умение делать конструктивные пожелания, замечания.

Следовательно, задача учителя на начальной ступени образования

заключается в создании условий для формирования такой готовности. Федеральный государственный стандарт начального общего образования предусмотрел достижение данной задачи.

В качестве основных результатов учебно-исследовательской и проектной деятельности младших школьников рассматриваются такие метапредметные результаты, как сформированные умения: наблюдать, измерять, сравнивать, моделировать, выдвигать гипотезы, экспериментировать, определять понятия, устанавливать причинно-следственные связи и работать с источниками информации, готовность слушать и слышать собеседника, умение в корректной форме формулировать и оценивать познавательные вопросы; проявлять самостоятельность в обучении, инициативу в использовании своих мыслительных способностей; критически и творчески работать в сотрудничестве с другими людьми; смело и твердо защищать свои убеждения; оценивать и понимать собственные сильные и слабые стороны; отвечать за свои действия и их последствия [16].

Таким образом, мы обнаруживаем противоречие: для осуществления проектной деятельности младших школьников необходим целый ряд разнообразных умений, на формирование которых, в свою очередь, и направлена проектная деятельность. Следовательно, начальная школа – это первая ступень на пути к реализации проектов. С одной стороны, учащиеся в силу своих возрастных особенностей еще не обладают необходимым комплексом умений для подготовки и презентации проектов, с другой стороны, ФГОС предписывает учителям включение в образовательный процесс проектной деятельности с целью формирования у младших школьников метапредметных умений.

В начальной школе проекты можно разделить на две группы: учебные и внеучебные. Учебные проекты направлены, прежде всего, на формирование познавательных результатов. Темы для проектов обозначены в учебниках, хотя могут быть предложены и учителем. Внеучебный проект не имеет границ: от мини-проекта до долгосрочного, от индивидуального до коллективного,

от информационного до творческого. Широкое распространение получила технология работы над массовым проектом А. В. Горячева. Он предлагает двухкомпонентную организацию проектной деятельности. На первом этапе учащиеся осуществляют информационный поиск по выбранному направлению общей темы, делятся полученными знаниями с одноклассниками. На втором этапе дети работают над созданием своего продукта проекта к теме, которая была выбрана на предыдущем этапе [12].

Возрастные особенности младших школьников указывают на невозможность выполнения всех действий по проектированию без участия взрослых, особенно в первом классе, поскольку они находятся в зоне ближайшего развития. Но это участие необходимо регламентировать. На наш взгляд, функция учителя заключается в том, чтобы научить ребенка отдельным действиям, необходимым для проектирования. В ходе анкетирования мы выяснили, что самой сложной работой в ходе подготовки проекта для младших школьников оказалась работа с информацией. Следовательно,

одна из первостепенных задач учителя – научить находить нужную информацию в различных источниках, выделять главное, понимать и пересказывать прочитанное. Без этого невозможно дальнейшее движение к получению результатов проектной деятельности.

Вторая задача – способствовать проявлению творческих способностей детей, которые будут отражаться в выборе и подготовке продукта проекта. Третья задача – сформировать умение презентовать результаты своего информационного поиска. Один из путей реализации этих задач – включение в образовательный процесс начальной школы курсов внеурочной деятельности по подготовке к проектной деятельности. Необходимым условием эффективности проектной деятельности является подбор таких тем, видов и продуктов проектной деятельности, которые были бы адекватны возрасту участников проекта. На первых этапах проектной деятельности в качестве продукта может быть рисунок или композиция, выполненная руками детей и т.п.

Функция родителей должна заключаться в осуществлении помощи

и поддержки: поиск информационных ресурсов, совместная с ребенком работа с текстом, обучение ребенка приемам оформления и т.д.

Таким образом, грамотно организованная работа над учебными проектами позволит младшим школьникам постепенно освоить все этапы проектирования. С каждым новым проектом границы доступного для каждого ребенка будут расширяться: сегодня он может только прочитать текст и выделить главное с помощью взрослых, завтра уже самостоятельно, а через некоторое время будет предлагать темы проектов и реализовывать их без помощи взрослых.

5. Заключение (Conclusion)

Изучение проблемы организации проектной деятельности позволяет сделать следующие выводы. Проектная деятельность является весьма востребованной в настоящее время, как на ступени начального

общего образования, так и на ступени основного общего образования. Данный вид деятельности можно осуществлять и на уроках, и во внеурочное время. В начальной школе дети систематически включаются в разработку учебных проектов. Однако проведенное нами исследование свидетельствует о наличии проблем, как у учителя, так и у детей. Выявленные проблемы можно решить, на наш взгляд, за счет ресурсов внеурочной деятельности. Это может быть и отдельный курс внеурочной деятельности, направленный на обучение младших школьников проектированию. Обращение к существующим курсам внеурочной деятельности («Мир деятельности» Л. Г. Петерсон, «Проектная деятельность» Н. Ю. Пахомовой, «Все узнаю, все смогу» А. В. Горячева и др.) позволит сформировать необходимые для участия в проектной деятельности метапредметные умения.

Библиографический список

1. Полат Е. С. Метод проектов: история и теория вопроса // Школьные технологии. 2006. – № 6. – С. 43-47.
2. Матяш Н. В. Проектная деятельность как структурная единица процесса обучения // Инновации в образовании. 2010. – № 11. – С. 23-30.
3. Матяш Н. В., Хохлова М. В. Информационные творческие проекты как средство развития личности младшего школьника // Педагогическое образование в России. 2014. – № 5. – С. 45-49.
4. Рубцова О. В., Кривошеева Л. Б. Проектирование как способ организации учеб-

ной деятельности подростков (на примере технического моделирования) // Психологическая наука и образование. 2015. – Том 20. – № 3. – С. 133-146.

5. Асмолов А. Г., Бурменская Г. В., Володарская И. А., Карабанова О. А. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. 2011. – № 1 (5) – С. 104-110.

6. Неизвестный С. И. Психологические факторы успешной проектной деятельности [Электронный ресурс]. URL: http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/2017UZ/2017UZ_2572.html (дата обращения: 11.10.18).

7. Азарова Л. Н., Оленева Н. А. Основные подходы к пониманию сущности понятий «проектная деятельность», «метод учебных проектов», «учебный проект» [Электронный ресурс]. URL: http://lira.dolgorukovo.net/view_article.php?id=20 (дата обращения: 28.11.18).

8. Севостьянова Е. Б. Возможности проектно-исследовательской деятельности учащихся-подростков в построении их активного взаимодействия с окружающей средой // Психологическая наука и образование. 2012. – № 4. – С. 34-41.

9. Седова Н. Е., Колентионок Е. Н. Проектные методы в развитии креативности младших подростков на уроках иностранного языка // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2009. – № 4 – С. 135-142.

10. Савенков А. И. Проектирование и следование в современном образовании // Химия в школе. 2008. – № 6. – С. 1-8.

11. Савенков А. И. Методика учебного исследования и проектирования в практике начального обучения // Начальная школа. 2012. – № 9. – С. 54-60.

12. Горячев А. В. Проектная деятельность в Образовательной системе «Школа 2100» // Начальная школа плюс До и После. 2004. – № 5. – С. 8-15.

13. Лазарев В. С. Проектная деятельность учащихся как форма развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 2015. – Том 20. – № 3. – С. 25-34.

14. Лазарев В. С. Новое понимание метода проектов в образовании // Педагогика. 2011. – № 10. – С. 3-11.

15. Лазарев В. С. Проектная и псевдопроектная деятельность в школе // Народное образование. 2014. – № 8. – С. 130-136.

16. Примерная основная образовательная программа начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://fgosreestr.ru> (дата обращения: 28.11.18).

I. V. Verkhovikh¹, N. P. SHityakova²

¹ORCID No. 0000-0003-4799-9985

Academic Title of Associate Professor, Professor of the Department of pedagogy,
psychology and subject methods, South Ural State
Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: verhovihiv@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-1015-5896

Candidate of Sciences (Education), Associate Professor of the Department of pedagogy,
psychology and subject methods, South Ural State
Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: shityakovnp@cspu.ru

PROBLEMS OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITIES IN THE ELEMENTARY SCHOOL IN ACCORDANCE WITH THE REQUIREMENTS OF THE GEF

Abstract

Introduction. The article presents the results of the analysis of pedagogical research on the problems of organization of project activities in primary school in accordance with the requirements of the Federal state educational standard. The purpose of the article is to characterize the existing approaches to the application of the project method at the primary level of education, to identify the existing difficulties arising in the course of project activities.

Materials and methods. To achieve the goal, such methods as questioning and conversation were used.

Results. The survey allowed us to formulate the main problems that arise in the course of project activities. One of these problems- is the lack of training in most cases, special training design. The second problem is related to: difficulties that arise in younger students in the formulation of the problem and in finding information. Note that children try to find information for projects mainly on the Internet, and rarely turn to books, encyclopedias and dictionaries. The third problem is the low degree of autonomy in the preparation of projects. Therefore, the project activity does not solve its main task – the formation of metasubject skills. Children's actions are limited to obtaining information on the subject of the project and preparing a speech (presentation), and in some cases by mechanical memorization of the report..The survey allowed us to formulate the main problems that arise in the course of project activities. One of these problems- is the lack of training in most cases, special training design. The second problem is related to: difficulties that arise in younger students in the formulation of the problem and in finding information. Note that children try to find information for projects mainly on the Internet, and rarely turn to books, encyclopedias and

dictionaries. The third problem is the low degree of autonomy in the preparation of projects. Therefore, the project activity does not solve its main task – the formation of metasubject skills. Children's actions are limited to obtaining information on the subject of the project and preparing a speech (presentation), and in some cases by mechanical memorization of the report.

Discussion. It is noted that in the process of project activities at the stage of primary General education in primary school children should be formed primarily metasubject skills. The acquisition of new knowledge by students in the course of work on the project is not the main, but a by-product of the activity. Age features of younger students do not allow them to perform all the design actions on their own. Therefore, the main task of the teacher is to teach children the individual actions necessary for the design. The second task is to promote the creative abilities of children, which will be reflected in the selection and preparation of the project product. The third task is to form the ability to present the results of your information search. One of the ways to implement these tasks is to include in the educational process of primary school courses of extracurricular activities in preparation for project activities.

Conclusion. Implementation of special work on the formation of the ability of younger schoolchildren skills to set forth a problem of the research, to carry out an informational search, to work with text, to find ways of solutions to a problem, to build a sequence of their actions to achieve the goal. The presentation of the product of the project will allow to turn the project activity into a means of expanding the horizons of students in various fields of knowledge, into a means for the formation of metasubject skills.

Keywords: project activity, method of projects, technology of project activity.

Highlights:

- the main approaches to the organization of project activities

in primary school are studied;

- the problems that arise in the subjects of the educational process in the course of project activities at the stage of primary General education are identified;

- proposed solutions to these problems.

References

1. Polat E.S. (2006) *Metod proektov: istoriya i teoriya voprosa* [Project method: history and theory]. *Shkol'ny'e tekhnologii*. 6, 43-47. (In Russian).

2. Matyash N.V. (2010) *Proektnaya deyatel'nost' kak strukturnaya edinicza processa obucheniya* [Project activities as a structural unit of the learning process]. *Innovacii v obrazovanii*. 11, 23-30. (In Russian).

3. Matyash N.V. (2014) *Informacionny'e tvorcheskije proekty' kak sredstvo razvitiya lichnosti mladshogo shkol'nika* [Information creative projects as a means of development of the personality of the younger schoolboy]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 5, 45-49 (In Russian).

4. Rubczova O.V. (2015) *Proektirovanie kak sposob organizacii uchebnoj deyatel'nosti podrostkov (na primere tekhnicheskogo modelirovaniya)* [Design as a way of organization of educational activity of teenagers (on the example of technical modeling)]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 20, 3, 133-146. (In Russian).

5. Asmolov A.G. (2011) *Proektirovanie universal'ny'x uchebny'x dejstvij v starshej shkole* [Designing universal learning activities in high school]. *Nacional'ny'j psixologicheskij zhurnal*. 1(5), 104-110. (In Russian).

6. Neizvestny'j S.I. (2017) *Psixologicheskie faktory' uspešnoj proektnoj deyatel'nosti* [Psychological factors of successful project activity]. Available at: http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/2017UZ/2017UZ_2572.html. (Accessed: 28.11.2018) (In Russian).

7. Azarova L.N. (2010) *Osnovny'e podxody' k ponimaniyu sushhnosti ponyatij «proektnaya deyatel'nost'», «metod uchebny'x proektov», «uchebny'j projekt»* [Basic approaches to understanding the essence of concepts «project activity», «method of educational projects», «educational project»]. Available at: http://lira.dolgorukovo.net/view_article.php?id=20 (Accessed: 28.11.2018) (In Russian).

8. Sevost'yanova E.B. (2012) *Vozmožnosti proektno-issledovatel'skoj deyatel'nosti uchas'hixsya-podrostkov v postroenii ix aktivnogo vzaimodejstviya s okružhayushhej sredoj* [Possibilities of design and research activities of teenage students in building their active interaction with the environment]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 4, 34-41 (In Russian).

9. Sedova N.E. (2009) *Proektny'e metody' v razvitii kreativnosti mladshix podrostkov na urokax inostrannogo yazy'ka* [Project methods in the development of creativity of younger adolescents in foreign language lessons]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4, 135-142 (In Russian).

10. Savenkov A.I. (2008) *Proektirovanie i sledovanie v sovremennom obrazovanii* [Design and follow-up in modern education]. *Ximiya v shkole*. 6, 1-8 (In Russian).
11. Savenkov A.I. (2012) *Metodika uchebnogo issledovaniya i proektirovaniya v praktike nachal'nogo obucheniya* [Methods of educational research and design in the practice of primary education]. *Nachal'naya shkola*. 9, 54-60 (In Russian).
12. Goryachev A.V. (2004) *Proektnaya deyatel'nost' v Obrazovatel'noj sisteme «Shkola 2100»* [Project activities in the Educational system "School 2100"]. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 5, 8-15 (In Russian).
13. Lazarev V.S. (2015) *Proektnaya deyatel'nost' uchashhixsya kak forma razvivayushhego obucheniya* [Project activities of students as a form of developmental education]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie*. 20, 3, 25-34. (In Russian).
14. Lazarev V.S. (2011) *Novoe ponimanie metoda proektov v obrazovanii* [New understanding of the project method in education]. *Pedagogika*. 10, 3-11. (In Russian).
15. Lazarev V.S. (2014) *Proektnaya i psevdoproektnaya deyatel'nost' v shkole* [Project and pseudo-project activities at school]. *Narodnoe obrazovanie*. 8, 130-136. (In Russian).
16. *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma nachal'nogo obshhego obrazovaniya* (2015) [Approximate basic educational program of primary General education]. Available at: <http://fgosreestr.ru> (Accessed: 28.11.2018) (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.88..6..005

UDC 378.146

BBK 81.2

S. K. Voynatovskaya¹, S. V. Antonova², S. Sevinç³

¹ORCID No. 0000-0001-6257-7559

Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Ulyanovsk, Russia.

E-mail: voj-svetlana@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0003-4868-1274

Associate Professor of the Foreign Languages Chair, Ulyanovsk, Russia.

E-mail: svicantonova@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0003-4868-1274

Prof. Dr. Süleyman Sevinç, Department of Computer Engineering Dokuz Eylül University Izmir, Turkey.

E-mail: suleyman.sevinc@deu.edu.tr

INNOVATIVE LEARNING PLATFORMS IN LSP TEACHING AT THE UNIVERSITY LEVEL

Abstract

Introduction. In recent years, the use of technological aids, especially those related to digital tools and apps, has increasingly become a common feature of the classroom in universities. Teaching in a digital world is a difficult task. The digital world is constantly changing, and it can be hard to keep up with new trends.

Materials and methods. The main research methods include analysis of scientific literature on the problem of LSP teaching and innovative learning platforms in the foreign languages classes, as well as diagnostic methods, including observation, description, and methods of statistical data processing.

Results. The introduction of Moodle learning platform into the educational process in our University proves that it can be brought in any learning process to make it more interactive and integrative.

Discussion. The study shows that a lot of apps, tools and resources can be used in teaching process.

Conclusion. Applying such digital technologies in classes allow us to experiment more in foreign languages teaching and get instant feedback. Digital educational tools and apps can modify the LSP teaching as well.

Keywords: digital tools and apps, teaching process, language for Specific Purposes (LSP), learning technologies, Moodle learning platform

Highlights:

- the paper described the role of Language for Specific Purposes (LSP) in the higher education institutions;
- the study defined digital education as the most effective in LSP teaching to non- linguist students;
- the paper overviewed digital tools and apps in LSP teaching.

1. Introduction (Введение).

Digital language learning becomes very crucial in the LSP teaching. Computer technology has the capacity to facilitate people to access to other people as well as to information and data (Kern & Warchauer, 2000). It can be a model of LSP teaching and may serve as a guide for designing learning platforms in the educational process. This vast variety of digital tools and apps provides a lot of opportunities to penetrate into our life including education. In educational field, especially in LSP teaching and learning, the learning platforms provide a strong demand to bring

its apps in classroom teaching. Digital tools and apps open new prospects for students. The success of such teaching process is possible because of the introduction the learning platforms into universities classrooms. The main targets using digital tools and apps are to encourage students to work individually and in an autonomous way on their language.

2 .Materials and methods (Материалы и методы)

Language for Specific Purposes (LSP)

In the higher education institutions Language for Specific Purposes (LSP) plays an important role

because globalization in the world requires professionals and specialists in various areas to communicate successfully in foreign languages. The success is conditional on their ability to manage language barriers with respect to their professional areas. English for Specific Purposes is meant that type of language learning which has its focus on all aspects of language pertaining to a particular field of human activity (Wright, 1992: 3). In other words, it is a way of teaching/learning English for specialized subjects with some specific vocational and educational purposes in mind. In LSP syllabus, the teaching content is geared to the special language 'repertoire' pertaining to the specialized aims that are required of the learners. Teaching LSP to non-linguist students is a difficult task because there are a lot of different teaching methods which differ in their conceptualisation and operationalisation of LSP, and as a result in their learning outcomes for students.

The origin of LSP is closely con-

nected with the needs of individuals. In general, LSP puts great emphasis on the practical results of language learning and deals with language of business, science and technology, economics, management, veterinary medicine, agriculture and etc., which makes it complicated to choose the teaching methods those would apply to all disciplines and professional activities the learners are involved in. As a result, the LSP teaching methods always integrates the language learning and subject learning approaches. Defined to meet the specific needs of the learners, LSP makes use of teaching methods and the activities of the discipline it serves by focusing on the language appropriate to these activities. As a specific approach to language teaching methods, LSP requires that "all decisions as to content and method be based on the learner's reason for learning" (Hutchinson and Waters, 1987: 19)

3. Results (Результаты)

In modern world, it is difficult to find an area of life that hasn't

been affected by the process of digitalization. Modern digital technologies have deeply penetrated into every branch of our society, including education, as well. However, there is a still lot of potential in that field that hasn't been taken advantage of, and that situation should be corrected in the near future, because there are plenty of benefits digital education is here to give.

Digital education is the most effective when delivered by teachers experienced in their subjects. The best way to maintain the connection between digital education and the values of traditional education is through ensuring that digital learning is taught by fully qualified and interested teachers using digital educational tools and different apps. During the classes they involve such tools as: live chat; audio and video conferencing; data and application sharing; joint viewing of multimedia presentations; online slide shows.

E-mails, discussions, newsgroups and file attachments as the time-delayed capabilities of the Internet are also used.

4. Discussion (Обсуждение)

Nowadays learning technologies play a fundamental role in the processes of LSP teaching. A lot of digital education tools have been created with the purpose of giving autonomy to the students improving their language skills in the LSP learning. They encourage collaboration, and facilitate communication between teachers and learners employing modern technologies and communications in order to provide students with specific information. These modern technologies enable to introduce elements of the future profession facts into the education process, which should improve student motivation and information retention, as well as their ability to do their own research and work in teams. It also allows for individual learning and encourages students to seek out the content that they like.

Digital tools and apps in LSP teaching

There are a lot of digital tools that can help you in LSP teaching. Learning technologies applying in the Ulyanovsk State Agrarian

University named after P. Stolypin (Ulyanovsk, Russia) in LSP teaching are:

Moodle. Moodle is a learning platform designed to provide teachers, administrators and students with a single robust, secure and integrated system to create their own custom learning environments. It is also an open source, and it can be expanded through integration of different features, plugins, and modules.

Socrative. Socrative is the effective app. Socrative allows teachers to connect with students and they no longer need to guess which students have understood the learning material. Students share their understanding by answering formative assessment questions in a variety of formats: quizzes, quick question polls, exit tickets and others. The teachers assess students with prepared activities to get immediate insight into student understanding. The teachers use auto-populated results to determine the best instructional approach to most effectively drive learning, the students share their inquiry using

the app, and provide the feedback, making the teacher's job much easier.

Engrade. Engrade is that teachers can create interactive lessons using the materials they have collected online, and even make online quizzes that will prepare their students for future tests.

Kahoot! Kahoot! Is a game-based learning platform, used as educational technology in learning institutions. It allows teachers to introduce gaming elements in their classroom in order to engage students and grab their attention. The app enables them to create presentation, quizzes, and collaborate on each new lesson. Students can take part in checking out the presentations. It is best suitable for team work.

Moodle learning platform

All of these apps are used by the teachers in our University. But in this work we will focus on the Moodle learning platform.

Moodle has a number of advantages. In connection with the tendency to increase the number of international educational programs

(training courses and seminars, as well as in connection with the need to export educational services), there is a need for multilingual support of educational resources. Moodle supports more than 70 languages of the world, which allows using it in more than 197 countries of the world.

In the Ulyanovsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin an English language course for the first and second year students of the Faculty of Veterinary Medicine and Biotechnology is introduced in the educational process. This course is based on the Moodle learning platform. It consists of a note for working, an English-Russian dictionary, theoretical grammar, questions for self-control and exercises for consolidation of knowledge in grammar, conversational topics, texts for additional reading in specialty. There is an english – russian glossary that greatly helps students to translate professionally - oriented texts. This course is divided into 4 terms. The Moodle learning platform provides the addition active

elements for the organization of students' individual work to the course. It is the work with the elements of the course evaluated by the system or the teacher and, ultimately, allows the teachers to give the summative assessment for learning the material.

The most common elements of the course:

Task. The teacher sets a task for students, which requires preparing a response in electronic form (in any format) and uploading it to a dedicated element of the course. Then this respond is checked and the teacher can give the mark for it. Students independently study the grammatical material, do exercises and send them to the teacher for checking. They also work on conversational topics and answer questions to them, read and translate the text for additional reading in specialty, simultaneously compile a dictionary of unknown words.

After studying the material of each semester, grammar topics are evaluated using tests.

Test. This element of the course allows the teacher to make

test questions. Questions can be: multiple choice answers, with a choice of true/false assuming a short text answer, as well as other types. All questions are stored in the database and can be subsequently reused. Tests can show correct answers or just a mark.

Chat. It allows a teacher to hold discussions in online environments. Chatting involves the simultaneous presence of teachers and students in the course. This is a convenient way to get information about how the material is learned. The teacher talks with the student on the learned topics, and students translate any passage of the professionally oriented texts for additional reading, answer questions and learned words.

Surveys. They are a simple element of the course, allowing a teacher to ask the question by choosing one of some answers. They are useful as a quick recitation and to find general opinions in the process of researching problems.

Glossary. This is a dictionary of terms and concepts used in the course. When reading the text in

specialty, students compile a dictionary of unknown words and terms.

To use the individual elements in the course the teacher inserts them in the right section of the course. The teacher adds the elements in the edit mode.

5. Conclusion (Заключение)

The introduction of Moodle learning platform in the educational process makes it much easier and improves, as it provides a wide range of opportunities for both teachers and students. It allows students to become more active participants in the learning process. Contributing input requires that students comprehend what is being discussed, organize their thinking coherently, and express that thinking with LSP.

In our opinion, the work in the Moodle learning platform will help students to improve their skills of independent activity, expand their knowledge, learn self-control and plan their personal time, as well as bring them closer to understanding the importance of digital educational tools and apps.

References

1. Arnold J. Attention to Affect in Language Learning. *International Journal of English Studies*, 2011. no. 22/1, pp. 11-22.
2. Bitner, N., & Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. *Journals of Technology and Teacher Education*. 2002, no.10, pp. 95-100.
3. Bartee R. 12 Aid Tools For Digital Classrooms. 2016. Available at: www.elearningindustry.com/12-tools...digital-classrooms. (Accessed: 18.11.2018).
4. Hutchinson, & Waters. English for specific purposes. New York: Cambridge University Press. 1987. 230.p.
5. Kern R., Ware P., Warschauer M. Network based language teaching Encyclopedia of language and education. Springer. Encyclopedia of Language and Education. 2008. P. 1374-1385.
6. Kic-Drgas J. Innovative approach in LSP teaching at the University level. *Western Anatolia Journal of Educational Science. INOVED Özel Sayı*, 2016, pp. 186-198.
7. Sharpe M.E. Reich and Daccord. Best Ideas for Teaching with Technology. Inc. New York. 2009. 150 p.
8. Sevinç S., Bal G., Bulgun E. Visual design using genetic programming. *Vestnik of Ulyanovsk state agricultural academy*, 2013, no.1 (21). pp. 3-12.
9. Wright C. Advantages of the English language for special purposes. Cambridge Language Consultants. 2004. Available at: www.camalang.com/art001.htm (Accessed: 22.09.2018).

С. К. Войнатовская¹, С. В. Антонова², С. Севинч³

¹ORCID № 0000-0001-6257-7559

Доцент кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, г. Ульяновск, Российская Федерация.

E-mail: voj-svetlana@yandex.ru

²ORCID № 0000-0003-4868-1274

Доцент кафедры «Иностранные языки», Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, г. Ульяновск, Российская Федерация.

E-mail: svicantonova@yandex.ru

³ORCID № 0000-0003-4868-1274,

Профессор факультета компьютерных технологий,
Университет Докуз Эйлюль, Измир, Турция.

E-mail: suleyman.sevinc@deu.edu.tr

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПЛАТФОРМ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация.

Введение. В последние годы использование цифровых инструментов и приложений на занятиях со студентами становится неотъемлемой частью учебного процесса в высшей школе. Цифровой мир постоянно меняется и преподавание в этих условиях – сложная задача. Существует много приложений, инструментов и ресурсов, которые могут быть использованы в учебном процессе, в частности, в преподавании языка для специальных целей (LSP).

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы по проблеме преподавания LSP и инновационных платформ обучения на занятиях иностранного языка, а также диагностические методы, включающие наблюдение, описание и методы статистической обработки данных.

Результаты. Включение образовательной платформы Moodle в учебный процесс в университете доказывает, что ее использование на занятиях иностранного языка делает их более интерактивными и интегративными.

Обсуждение. Исследование показывает, что в учебном процессе можно использовать множество образовательных платформ, приложений, инструментов и ресурсов.

Заключение. Применение цифровых технологий, образовательных платформ, в частности, платформы Moodle, на занятиях иностранного языка позволяет больше экспериментировать в преподавании учебного предмета и получать мгновенную обратную связь. Цифровые образовательные инструменты и приложения могут изменять процесс преподавания языка для специальных целей.

Ключевые слова: цифровые инструменты и приложения, учебный процесс, язык для специальных целей (LSP), технологии обучения, образовательная платформа Moodle.

Основные положения:

- в статье описана роль языка для специальных целей (LSP) в преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях;
- исследование определило цифровое образование как одно из наиболее

эффективных в обучении языку для специальных целей студентов неязыковых вузов;

- статья делает обзор основных цифровых инструментов и приложений в обучении языку для специальных целей.

Библиографический список

1. Арнольд Дж. Как привлечь внимание к изучению языков // Международный журнал изучения английского языка. 2011. – № 22/1. – С. 11-12. (На английском языке).
2. Битнер Н., Битнер Дж. Интеграция цифровых технологий в учебный процесс: восемь ключей к успеху // Журнал технологий в образовании. 2012. – № 10. – С. 95-100. (На английском языке).
3. Барти Р. 12 вспомогательных цифровых инструментов в образовательном процессе [Электронный ресурс]. URL: <http://www.elearningindustry.com/12-tools...digital-classrooms> (дата обращения: 22.08.18) (На английском языке).
4. Хатчинсон Уотерс. Английский язык для специальных целей : учеб. пособие. Нью-Йорк : Издательство Университета Кембриджа. 1987. – 230 с. (На английском языке).
5. Керн Р., Уоре П., Варшауер М. Обучение языкам, основанное на сетевой образовательной среде : сб. соч. в 8 т. Т. 5. – Спрингер : Энциклопедия языка и образования. 2008. – С. 1374-1385 (На английском языке).
6. Кик-Драгз Дж. Инновационный подход в преподавании языка для специальных целей (LSP) в высшей школе // Журнал образование Западной Анатолии, ИНОВЕД Специальный выпуск. 2016. – № 3. – С. 188-198 (На английском языке).
7. Райх и Даккорд. Лучшие идеи для обучения с использованием цифровых технологий : учебн. пособие. М. Е. Шарп Инк. Нью-Йорк, 2009. – 150 с. (На английском языке).
8. Севинч С., Бал Дж., Булгун Е. Визуальное проектирование с использованием программирования // Вестник Ульяновской государственной сельскохозяйственной академии. 2013. – № 1 (21). – С. 3-12 (На английском языке).
9. Райт С. Преимущества английского языка для специальных целей [Электронный ресурс]. Издательство Кембридж. 2004. URL: <http://www.camalang.com/art001.htm> (дата обращения: 22.09.18) (На английском языке).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.76..6..006

УДК 378

ББК 74.489

А. В. Ворожейкина

ORCID № 0000-0003-0618-6347

Доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: vorovejkina_av@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННО-ОРИЕНТИРОВАННОГО СТИЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация

Введение. В статье проведен теоретический анализ состояния проблемы инновационной профессиональной деятельности, определено понятие и составляющие компоненты инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности. Представлены педагогические условия, позволяющие оптимизировать процесс формирования готовности студентов педагогических вузов к инновационной деятельности. Цель статьи заключается в педагогическом обеспечении проблемы формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности.

Материалы и методы. Материалами являлись научно-теоретические исследования проблемы формирования стиля педагогической и подготовки педагога к инновационной деятельности. Методы исследования: анализ научной литературы, посвященной проблеме формирования стиля профессиональной деятельности педагогов, профессиональной подготовки педагогов к инновационной деятельности в условиях педвуза, ретроспективный, системный, понятийно-терминологический анализ, обобщение.

Результаты и их обсуждение. Определены составляющие инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности, которые включают: знание собственных индивидуально-личностных особенностей;

профессиональные знания своего предмета, а также методики его преподавания, знания педагогики и психологии; владение инновационными педагогическими технологиями, современными информационными технологиями, инновационными средствами обучения; личностные характеристики педагога. Предложены педагогические условия формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности.

Заключение. Представленные педагогические условия включают развитие основных составляющих инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности студентов педвузов, опираются на возможности высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» и способствуют успешному формированию инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности будущих педагогов.

Ключевые слова: инновации в образовании; инновационно-ориентированный стиль профессиональной деятельности; подготовка педагогов к инновационной деятельности; формирование стиля деятельности, педагогические условия, образовательный процесс, инновационная деятельность, инновационные методы обучения.

Основные положения:

- определено понятие инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности педагога и его составляющие;
- проведено эмпирическое исследование потребности студентов в развитии инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности, констатированы уровни его развития: стихийный, экспериментальный, творческо-поисковый;
- предложены педагогические условия формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности студентов педвузов.

1. Введение (Introduction)

В современных условиях модернизации системы образования, реформирования всех уровней образо-

вательной системы актуализируется значение личности современного педагога, способного мобильно реагировать на инновационные процессы

в сфере образования, применять в своей собственной профессиональной деятельности инновационные формы и методы обучения. Несмотря на активную поддержку инноваций в сфере образовании и науки, необходимых для повышения конкурентоспособности личности во всех сферах и определяющих будущее государства, зачастую многие педагоги по-прежнему не используют в своей профессиональной деятельности инновационные образовательные технологии. В целом, для системы образования во многих странах, в том числе и в России, характерно, что учитель, несмотря на большое количество электронных образовательных ресурсов и других источников, остаётся транслятором информации: учитель говорит – ученики слушают [1, 2]. Анализ инновационной деятельности учебных заведений указывает на существующее противоречие между необходимостью внедрять новые знания, использовать современные способы передачи информации, применять инновационные образовательные технологии и низким уровнем психолого-педагогической подготовленности учителей

к реализации инноваций в собственной профессиональной деятельности [3, 8]. Очевидно, что учитель, не применяющий в своей педагогической деятельности современных инновационных, интерактивных и информационных образовательных технологий, готовит выпускника «вчерашнего дня», что обусловило обращение к проблеме формирования инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности у студентов педагогических вузов.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Для успешной реализации поставленной цели использовались следующие методы исследования: теоретико-методологический анализ позволил сформулировать исходные позиции исследования; понятийно-терминологический анализ применялся для описания понятийного поля проблемы; системный анализ послужил основой целостного рассмотрения проблемы; наблюдение, анкетирование, опрос и констатирующий эксперимент по оценке сформированности инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности студентов позво-

лили выявить уровни сформированности инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности (стихийный, экспериментальный, творчески-поисковый). Изучение уровней сформированности инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности проводилось при помощи анкетирования, метода экспертных оценок, наблюдения.

3. Результаты и их обсуждение (Results and discussion)

Вопросами подготовки педагогов к инновационной профессиональной деятельности занимались такие авторы, как В. А. Слостенин и Л. С. Подымова, которые отмечают, что одним из недостатков педагогики высшей школы является то, что процесс становления будущего учителя не моделирует структуры инновационной деятельности [4]. В исследованиях А. И. Пригожина отмечается, что главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, понимание личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования [5].

Для обозначения инновационных

аспектов в профессиональной деятельности субъектов профессионального образования Л.А. Холодкова вводит понятие *инновационной культуры человека*, под которым понимает область его духовной жизни, отражающую его ценностную ориентацию, закреплённую в мотивах, знаниях, умениях, навыках, образцах и нормах поведения и обеспечивающую восприимчивость им новых идей, его готовность и способность к поддержке и реализации новшеств во всех сферах жизни [6]. При этом определение инновационной культуры не учитывает индивидуально-типологических свойств личности, определяющих многообразие стилей профессиональной деятельности педагогов, обладающих инновационной культурой.

На наш взгляд, говоря об инновационно-ориентированном стиле педагогической деятельности, необходимо учитывать следующие его составляющие:

- знание собственных индивидуально-личностных особенностей;
- профессиональные знания своего предмета, а также методики его преподавания, знания педагогики и психологии;

- владение инновационными педагогическими технологиями, современными информационными технологиями, инновационными средствами обучения;

- понимание личностных характеристик педагога: коммуникативные способности, перцептивные умения, эмоциональная устойчивость, креативность, толерантность, восприимчивость к новшествам и готовность к их реализации, способность к самоорганизации, мобильность.

Мы полагаем, что формирование инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов включает в себя образование, преобразование, изменение отдельных качеств и облика личности в целом, которые происходят в самой личности в результате каких-либо внешних воздействий на нее, или воздействий, которые оказывает сама личность на свой внутренний мир [2, 8]. При этом процесс становления инновационно-ориентированного стиля направлен на развитие способности студентов к самоорганизации на основе личностно-деятельностной рефлексии.

Таким образом, *под инновационно-*

ориентированным стилем профессиональной деятельности педагога понимаем целенаправленно формируемую интегративную характеристику личности педагога, включающую функциональные и личностные особенности, обеспечивающую высокий уровень готовности педагога к принятию и реализации инновационных образовательных технологий в собственной практической деятельности на основе субъект-субъектного взаимодействия в педагогической деятельности.

С целью выявления потребности в формировании инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности проведено анкетирование студентов старших курсов: физико-математического, филологического, исторического факультетов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета (ЮУрГГПУ). В анкетировании приняли участие 218 студентов, осваивающих программы по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Для определения представлений студентов об инновациях в образовании и современных технологиях обучения проведены дидактические

тесты, результаты которых показали, что большинство студентов (87 %) отождествляют понятие «инновации» с понятием «реформы в образовании», инновационные технологии связывают лишь с дистанционными формами обучения (92 %), при этом формы организации урока учителем рассматривают с традиционных позиций классно-урочной системы.

Была осуществлена серия диагностических опросов студентов педвузов по осознанию ими роли и значимости применения инновационных технологий в собственной педагогической деятельности, саморазвития стиля педагогической деятельности, направленного на реализацию инноваций. Как показали наши исследования, интерес к данной проблеме у студентов педагогического вуза достаточно высокий, студенты видят практическую ценность инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности, почти половина из них (48 %) считают, что сформированный инновационно-ориентированный стиль педагогической деятельности будет способствовать эффективности их дальнейшей профессиональной деятельности.

В ходе диагностики уровней формирования инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов экспериментальных и контрольной групп на констатирующем этапе мы выяснили, что большинство студентов, принимавших участие в эксперименте, имеют стихийный уровень (54,0 %); экспериментальный уровень (39,0 %); творческо-поисковый уровень (7,0 %) сформированности инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности. Полученные данные свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности непосредственно в процессе профессионально-педагогической подготовки студентов педвузов.

Опрос преподавателей вуза (73 чел.) подтвердил, что формирование инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности будущих педагогов будет проходить более успешно, если содержание и структура преподаваемых дисциплин в педагогических университетах будет направлена на формирование готовности будущих

педагогов к реализации инновационных технологий, при этом преподаватели отмечают необходимость пересмотра методики преподавания собственных дисциплин, моделирования учебных занятий, основанных на инновационных технологиях (технологии перевернутого класса, интерактивные технологии, проектные технологии и т. д.). Таким образом, студентам, будущим учителям, будет проще реализовывать инновационные технологии в своей деятельности.

Данные факты подтвердили необходимость усиления инновационных аспектов в формировании профессионального стиля деятельности будущих педагогов. На наш взгляд, а также исходя из анализа психолого-педагогической литературы, собственных изысканий, обобщения опыта профессиональной подготовки будущих педагогов, условиями, обеспечивающими успешное формирование инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности будущих педагогов, будут являться:

- наполнение содержания вариативной части основных профессиональных образовательных программ

по направлению «Педагогическое образование» дисциплинами по выбору с инновационно-ориентированной тематикой;

- наполнение содержания дисциплин основных профессиональных образовательных программ по направлению «Педагогическое образование» инновационными образовательными технологиями и профессиональными компетенциями, ориентированными на формирование готовности к реализации инноваций;

- актуализация у студентов потребности в саморазвитии инновационно-ориентированного стиля педагогической деятельности на основе стимулирования их рефлексивной позиции;

- проведение мониторинга уровня сформированности инновационно-ориентированного стиля профессиональной деятельности студентов педвуза [7].

Выявленные педагогические условия опираются на возможности высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование» и включают формирование основных составляющих инновационно-ориентированного стиля

профессиональной деятельности студентов педвузов, к которым относятся: знание собственных индивидуально-личностных особенностей; профессиональные знания своего предмета, методики его преподавания; владение инновационными педагогическими и информационными технологиями, инновационными средствами обучения; знание личностных характеристик педагога: коммуникативные способности, перцептивные умения, эмоциональная устойчивость, креативность, толерантность, восприимчивость к новшествам и готовность к их реализации, способность к самоорганизации, мобильность.

4. Заключение (Conclusion)

Таким образом, изучение проблемы формирования инновационно-ориентированного стиля педа-

гогической деятельности ставит задачу объединить все стороны такого многомерного явления, как стиль, найти подходы к его реализации в образовательном процессе. При этом исследование, посвященное формированию инновационно-ориентированного стиля, должно учитывать специфику психологических и педагогических детерминант стиля; ориентацию на индивидуальные особенности будущих педагогов; специфику педагогической деятельности в зависимости от объекта, предмета, субъектов деятельности и инновационных процессов в образовании. Материалы исследования могут быть использованы в практике работы высших учебных заведений и в системе повышения квалификации специалистов.

Библиографический список

1. Соболева Е. В., Соколова А. Н., Исупова Н. И., Суворова Т. Н. Применение обучающих программ на игровых платформах для повышения эффективности образования [Электронный ресурс] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. – № 4 – С. 7-25. URL: <http://vestnik.nspu.ru/article/2362> (дата обращения: 11.09.18). DOI:10.15293/2226-3365.1704.01
2. Ворожейкина А. В., Семченко А. А., Богачев А. Н. Инновационные формы обучения как средство формирования и развития личности обучающихся всех уровней образования // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. – № 1. – С. 116-123.
3. Вознюк Г. Ф., Мельникова Н. Л. Организационно-методические условия формирования инновационной культуры современного педагога [Электронный ресурс] // Все для администратора школы. 2015. – № 7 (43) – С. 17-28. URL: http://www.osnova.ru/PDF/osnova_15_43_11966.pdf (дата обращения: 10.11.18).

4. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2007. – № 1. – С. 42-49. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 17.11.18).

5. Абдалина Л. В. Некоторые аспекты исследования инновационной направленности личности // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. № 3-2. С. 4-7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-issledovaniya-innovatsionnoy-napravlenosti-lichnosti> (дата обращения: 17.01.18).

6. Холодкова Л. А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования // Инновации. 2005. – № 7 (48) – С. 83-87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kultura-subektov-professionalnogo-obrazovaniya-kontsepsiya-usloviya-formirovaniya> (дата обращения: 16.10.18).

7. Ворожейкина А. В. Педагогические условия формирования гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов // Новые педагогические исследования. 2007. – № 4. – С. 56-59.

8. Рындак В. Г. Креативная личность как ценность: научно-этическое сопровождение развития // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. – № 4. – С. 7-14. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/108/7-14.pdf> (дата обращения: 17.11.18).

A. V. Vorozheykina

ORCID No. 0000-0003-0618-6347

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: vorozheykina_av@mail.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INNOVATIVE-ORIENTED STYLE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

Abstract

Introduction. The article presents a theoretical analysis of the state of the problem of innovation professional activity, defines the concept and components of the innovation-oriented style of professional activity. The pedagogical conditions are presented, allowing to optimize the process of formation of readiness of students of pedagogical universities for innovative activity. The purpose of the article is to provide pedagogical support for the problem of forming an innovation-oriented style of professional activity.

Materials and methods. The materials were scientific and theoretical studies of the problem of forming a pedagogical style and preparing

a teacher for innovative activity. Research methods: analysis of scientific literature devoted to the problem of formation of the style of professional activity of teachers, professional training of teachers for innovative activities in the conditions of a teacher training university, a retrospective, systematic, conceptual and terminological analysis, generalization.

Results and its discussion. The components of the innovation-oriented style of pedagogical activity are defined, which include: knowledge of their own individual and personal characteristics; professional knowledge of their subject, as well as methods of teaching, knowledge of pedagogy and psychology; possession of innovative pedagogical technologies, modern information technologies, innovative teaching aids; personal characteristics of the teacher. The pedagogical conditions for the formation of an innovation-oriented style of professional activity are proposed.

Conclusion. The presented pedagogical conditions include the development of the main components of the innovation-oriented style of professional activity of students of pedagogical institutes, rely on the higher education opportunities in the “Pedagogical education” area of training and contribute to the successful formation of an innovative-oriented style of pedagogical activity of future teachers.

Keywords: innovation in education; innovation-oriented style of professional activity; training teachers for innovation; the formation of the style of activity, pedagogical conditions, the educational process, innovation, innovative teaching methods.

Highlights:

- defined the concept of innovative-oriented style of professional activity of the teacher and its components;
- an empirical study of the needs of students in the development of an innovation-oriented style of professional activity was conducted, the levels of its development were stated: spontaneous, experimental, creative and exploratory;

- pedagogical conditions for the formation of an innovation-oriented style of professional activity of students of pedagogical universities are proposed.

References

1. Soboleva E.V. Sokolova A.N., Isupova N.I., Suvorov T.N. (2017) *Primeneniye obuchayushchikh programm na igrovyykh platformakh dlya povysheniya effektivnosti obrazovaniya* [Application of training programs on gaming platforms to improve the efficiency of education]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4, 7-5. Available at: <http://vestnik.nspu.ru/article/2362> (Accessed: 11.09.2018). DOI: 10.15293 / 2226-3365.1704.01

2. Vorozheykina A.V., Semchenko A., Bogachev A.N. (2018) *Innovatsionnyye formy obucheniya kak sredstvo formirovaniya i razvitiya lichnosti obuchayushchikhsya vseh urovney obrazovaniya* [Innovative forms of education as a means of forming and developing the personality of students of all levels of education]. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. 1, 116-123.

3. Woznuk G.F., Melnikov N.L. (2015) *Organizatsionno-metodicheskiye usloviya formirovaniya innovatsionnoy kul'tury so-vremennogo pedagoga* [Organizational and methodological conditions for the formation of the innovative culture of the modern teacher]. *Vso dlya administratora shkoly*. 7 (43), 17-28. Available at: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_15_43_11966.pdf (Accessed: 10.11.2018).

4. Slastenin V.A., Podymova L.S. (2007) *Gotovnost' pedagoga k innovatsionnoy deyatel'nosti* [The readiness of the teacher for innovation]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 1, 42-49. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti> (Accessed: 11/17/2018).

5. Abdalina L.V. (2014) *Nekotoryye aspekty issledovaniya innovatsionnoy napravlenosti lichnosti* [Some aspects of the research of the innovation orientation of the personality]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. 3-2, 4-7. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-aspekty-issledovaniya-innovatsionnoy-napravlenosti-lichnosti> (Accessed: 17.1.2018).

6. KHolodkova L.A. (2005) *Innovatsionnaya kul'tura sub'yektov professional'nogo obrazovaniya: kontseptsiya, usloviya formirovaniya* [Innovative culture of subjects of vocational education: concept, conditions of formation]. *Innovatsii*. 7 (48), 83-87. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-kultura-subektov-professionalnogo-obrazovaniya-kontseptsiya-usloviya-formirovaniya> (Accessed: 10.16.2018).

7. Vorozheykina A.V. (2007) *Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya genderno-orientirovannogo stilya pedagogi-cheskoy deyatel'nosti studentov pedvuzov* [Pedagogical conditions of the formation of a gender-oriented style of pedagogical students' pedagogical activity]. *Novyye pedagogicheskiye issledovaniya*. 4, 56-59.

8. Ryndak V.G. (2016) *Kreativnaya lichnost' kak tsennost': nauchno-eticheskoye so-provozhdeniye razvitiya* [Creative personality as a value: scientific and ethical development support]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4, 7-14. Available at: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/108/7-14.pdf> (Accessed: 17.11.2018).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.24..6..007

УДК 373.2

ББК 74.102.44

Л. Н. Галкина¹, Н. Е. Пермякова²

¹ORCID № 0000-0003-0128-2719

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

E-mail: galkinaln@cspu.ru

²ORCID № 0000-0002-2489-3072

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

E-mail: permyakovane@cspu.ru

ЭКОЛОГО-МАТЕМАТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИОННЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются современные тенденции познавательного развития детей дошкольного возраста, особенности познавательного развития в процессе обучения с учетом ФГОС дошкольного образования, а также возможности и необходимость решения задач познавательного развития на основе эколого-математического содержания в процессе решения ситуационных задач.

Материалы и методы. Методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме познавательного развития детей дошкольного возраста, а также диагностические методы, включающие наблюдение, описание, беседу, методы статистической обработки данных.

Результаты. В основе познавательного развития детей с учетом эколого-математического содержания в процессе решения ситуационных задач

нами выделены основные этапы и компоненты: мотивационный этап; содержательно-процессуальный этап; рефлексивно-оценочный этап.

Обсуждение. Подчеркивается, что современное познавательное развитие детей дошкольного возраста с учетом ФГОС дошкольного образования предполагает решение задач эколого-математического содержания и связано не столько с предметными знаниями, сколько с интеллектуальным развитием детей, логических мыслительных операций и структур.

Заключение. Делается вывод о том, что познавательное развитие детей дошкольного возраста должно осуществляться в рамках проблемного обучения в процессе решения ситуационных задач с эколого-математическим содержанием.

Ключевые слова: познавательное развитие, проблемное обучение, ситуационные задачи: этапы обучения решения ситуационных задач с эколого-математическим содержанием: мотивационный, содержательно-процессуальный, рефлексивно-оценочный.

Основные положения:

В основе содержания познавательного развития детей дошкольного возраста в процессе решения ситуационных задач с эколого-математическим содержанием нами выделены основные этапы обучения. Единство педагогической науки и практики проявляется, исходя из нашей позиции, в том, что:

1) они обе реализуют одну и ту же социальную функцию – подготовки подрастающего поколения к участию в жизни в рамках познавательного развития детей;

2) сам процесс познания связан с формированием целостной картины мира и приобщением детей дошкольного возраста к накопленному человечеством опыту.

1. Введение (Introduction)

Бурное развитие науки, проникновение ее в различные области знаний, сферы деятельности людей вызывает необходимость повышенного

внимания к познавательному развитию подрастающего поколения. Не является секретом тот факт, что познавательное развитие детей способствует формированию образа мира,

который представляет собой сложную, целостную систему знаний и представлений человека о мире вообще, о других людях, о себе, о своей деятельности. Это не застывшая система знаний. На протяжении жизни каждого человека она постоянно меняется, наполняясь всё новым содержанием. Этот сложный и длительный процесс начинается в раннем и дошкольном детстве и связан с развитием сенсорной культуры, познавательно-исследовательской и продуктивной деятельностью; с формированием элементарных математических представлений, построением целостной картины мира, с расширением кругозора детей [1, с. 16-17].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

В соответствии с ФГОС дошкольного образования, «познавательное развитие» детей дошкольного возраста предполагает формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях), о

малой родине и Отечестве, об отечественных праздниках и традициях, о планете Земля, многообразии стран и народов мира. Из этого следует, что познавательное развитие необходимо рассматривать с позиции интеграции математического и экологического содержания. В этой связи возникает необходимость в определении современных подходов к решению задач по познавательному развитию детей дошкольного возраста, что, в свою очередь, вызывает необходимость в определении адекватных возрасту детей видов деятельности, форм и методов работы, способствующих получению современного математического и экологического образования. Особенностью является и то, что виды деятельности должны обеспечивать не только приобретение и закрепление представлений, но и развитие мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение, группировка, сериация и др.), умений высказывать суждения, устанавливать взаимосвязи и простейшие закономерности [2, с. 93-98].

Научные исследования А. А. Столяр, Л. А. Венгера, О. М. Дьяченко,

А. В. Запорожец, Н. Н. Подьякова, А. В. Белошистой и др. свидетельствуют о том, что успешность познавательного развития детей во многом определяется не запасом представлений приобретенных ребенком в дошкольные годы, а уровнем развития умственных способностей, психических процессов, мыслительных операций, наличием у ребенка опыта самостоятельного решения познавательных ситуаций проблемного характера [1, с. 61-63].

В этой связи становится актуальным поиск методов развития умственных способностей и максимального использования собственной познавательной активности детей. Исходя из сказанного, процесс познавательного развития необходимо организовывать так, чтобы появилась собственная активность ребенка, чтобы дети могли спорить, доказывать истину на основе рассуждений, умозаключений, свободно общаться друг с другом, экспериментировать и устанавливать простейшие связи и зависимости [5, с. 12-17].

3. Результаты (Results)

Опираясь на указанные положения, мы придерживаемся следующих

позиций в отношении познавательного развития детей дошкольного возраста: реализация задач математического и экологического содержания должна осуществляться с учетом принципа интеграции; происходить в контексте игровой, познавательно-исследовательской деятельности детей; при условии создания развивающей предметно-пространственной среды, способствующей применению поисковых способов получения представлений; в ходе выполнения заданий у ребенка должна возникнуть потребность для его собственных наблюдений, размышлений, действий с дидактическими средствами. в процессе организации проблемного обучения (решение ситуационных задач, проблемных ситуаций и др.).

Иными словами, образовательный процесс должен быть направлен на развитие познавательных интересов и интеллектуальное развитие детей и предполагает включение в процесс обучения:

- практические упражнения, решение задач на развитие мыслительных операций, связанных с умением осуществлять классификацию, сериацию, ограничение, обоб-

щение, пересечение групп предметов, трансфигурацию и др. (Л. А. Венгер, Д. Альтхауз, Э. Дум, М. В. Кралина, А. А. Смоленцева, О. В. Пустойт, Е. В. Соловьева и др.);

- творческие задачи, в основе которых лежат действия замещения (кодирование, декодирование) и наглядного моделирования (Л. А. Венгер, О. В. Дьяченко, З. А. Михайлова, М. В. Кралина, Т. И. Тарабарина, И. Н. Прокопенко и др.);

- создание проблемных ситуаций, ситуационных задач, связанных с постановкой проблемы, выдвижением предположений, гипотез, проверкой обоснования гипотез, подведением итогов, выводов (Т. И. Ерофеева, З. А. Михайлова, А. А. Смоленцева, О. В. Суворова и др.);

- использование компьютерных программ, направленных на развитие **логического мышления**, воображения, сообразительности, употребление знаков и символов по назначению. Именно компьютерные игры позволяют ребенку активно управлять игровой ситуацией, воздействуя на экранный видеоряд, управлять моделями реальных процессов и наблюдать на экране результаты и последствия

этих процессов (Л. А. Венгер, Л. Э. Генденштейн, Ю. Горвиц, Е. Зварыгина, А. А. Столяр, О. Тараканова и др.) [1, с. 66].

4. Обсуждение

Исследования М. Н. Силаевой, И. Т. Мышьяковой свидетельствуют о том, что использование проблемного обучения в работе с дошкольниками в процессе познавательного развития положительно влияют на развитие логического мышления. Другими словами, для того чтобы научить ребенка думать, необходимо создавать для него ситуации, требующие осмысления, в которых он проявлял бы активность при решении конкретных практических задач. **Таковыми являются проблемные ситуационные задачи, с которых начинается процесс размышления.** При решении ситуационных задач необходимо учитывать взаимодействие педагога и ребенка. Деятельность педагога предполагает создание ситуационной задачи, формулировку проблемы, управление поисковой деятельностью, подведение итогов. Деятельность ребенка включает в себя «принятие» ситуационной задачи, формулировку проблемы, самостоятельный поиск,

подведение итогов. Решая ситуационную задачу, ребенок сравнивает и сопоставляет, устанавливает сходство и отличие, открывает мир чисел и фигур, учится ориентироваться в окружающем мире, проявлять инициативу, высказывать собственную позицию и принимать чужую (В групповую комнату привезли стеллаж для растений. Как узнать, войдет ли он в отведенный для этого простенок? Как найти способ решения данной ситуации? Педагог подводит детей к необходимости измерения вначале простенка, а затем размера стеллажа) [4, с. 5-8].

Среди основных показателей решения ситуационной задачи мы выделяем: умение понимать содержание ситуационной задачи и ее основную идею и проблему; умение выдвигать простейшие предположения гипотезы; умение выбирать способ проверки, выдвинутого предположения; умение делать выводы и простейшие умозаключения.

Развивающий эффект, влияющий на познавательное развитие детей, достигается при соблюдении следующих условий:

- использование ситуационных за-

дач, соответствующих уровню развития ребенка, а затем немного выше его возможностей, что и способствует стимулированию проявления самостоятельности и инициативности, активизации воображения;

- ситуационные задачи должны быть ориентированы на освоение средств и способов познания, обеспечение переноса, на обогащение опыта самостоятельной деятельности играющего, в котором накапливается опыт воображения.

- помощь ребенку в организации его мыслительной деятельности при решении ситуационной задачи должна заключаться в соблюдении трех этапов: **думай** (О чем? Как?), **делай** (Как?), **получай результат** (Какой?) [3, с. 69-79];

- обеспечить возможность ребенку знакомиться со средствами и способами взаимодействия на мир: его познание, преобразование, общение с ним (*средства познания*: сенсорные эталоны; *способы познания*: наблюдение, самонаблюдение, обследование объектов, сравнение, классификация, сериация, анализ, синтез, экспериментирование, моделирование).

Иначе говоря, педагогу необходимо организовать образовательный процесс таким образом, чтобы дети могли использовать результаты своей познавательной деятельности, имеющиеся у них естественно-научные представления о свойствах предметов, материалов, закономерностей явлений, эколого-математических представлений для решения разнообразных практических задач. В процессе обучения детей решению ситуационных задач с эколого-математическим содержанием, мы выделяем следующие этапы.

Мотивационный этап: принимать участие в постановке познавательной ситуационной задачи; выдвигать предположения о причинах и результатах; замечать и осознавать противоречия в изучаемых явлениях; проявлять эмоции удивления как мотив выяснения причины явления, их сути, выяснение истины.

Процессуально-содержательный этап: пользоваться системой наблюдательских действий; использовать наблюдение и самонаблюдение как способ познания; использовать сенсорные и интеллектуальные способы познания (сравнение, сопостав-

тавление, классификация, сериация и т.д.); планировать ход наблюдения, поисковой деятельности; оперировать моделями, схемами; планировать деятельность и доступно рассказывать об этапах работы; иметь эмоциональный комплекс догадки – раздумье (сомнение, уверенность); уметь исправлять ошибки; самостоятельно пользоваться разными источниками приобретения знаний (рассматривание энциклопедий, чтение книг, слушание рассказов взрослых, просмотр телепередач); самостоятельно применять доступные способы познания (измерение, сравнение, классификация); самостоятельно строить и использовать модели.

На рефлексивно-оценочном этапе: анализировать и делать выводы; использовать разные способы проверки предложений; самостоятельно находить способ оценки при решении творческих задач; контролировать свои действия и действия товарищей; испытывать эмоции радости открытия и успеха; использовать рассуждения, речь – доказательство; проявлять индивидуальный стиль деятельности.

Таким образом, организация сов-

ременного познавательного развития детей дошкольного возраста связана не только с усвоением познавательного содержания, но и с развитием познавательных способностей у детей.

Наши исследования в области познавательного развития детей дошкольного возраста в процессе решения ситуационных задач позволили нам определить уровень познавательного развития на каждом этапе (мотивационный, содержательно-процессуальный, итоговый). В эксперименте участвовали 98 детей старшего дошкольного возраста дошкольных учреждений города Челябинска. На констатирующем этапе эксперимента мы получили следующие результаты:

Мотивационный этап: высокий уровень – 0 % средний уровень – 29, 56 %; низкий уровень – 70, 44 %.

Процессуально-содержательный этап: высокий уровень – 21, 4 %; средний уровень – 29, 6%; низкий уровень – 49 %.

Рефлексивно-оценочный этап: высокий уровень – 0%; средний уровень – 13, 2%; низкий уровень – 86, 8 %.

Данные результаты позволили нам

нам констатировать недостаточный уровень познавательного развития детей старшего дошкольного возраста в процессе решения ситуационных задач. Возникает необходимость в создании комплекса ситуационных задач для детей дошкольного возраста с учетом эколого-математического содержания.

В заключение обратим внимание на то, что правильно организованное познавательное развитие с эколого-математическим содержанием оказывает влияние на формирование культуры познавательной и интеллектуальной деятельности, связанной с умением понимать суть познавательной задачи и ее самостоятельным выполнением; умением планировать деятельность и осуществлять самоконтроль и самооценку; проявлять способность к саморегуляции поведения, воли при выполнении поставленных задач; активизировать мыслительные операции при решении образовательных и развивающих задач, что и обеспечит современное познавательное развитие детей дошкольного возраста в условиях стандартизации.

Библиографический список

1. Белошистая А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : учебное пособие. М., 2004. – С. 16-17, 61-63, 66.
2. Галкина Л. Н. Современные подходы к формированию элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : материалы X Международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы дошкольного образования: становление, развитие, перспективы», Челябинск, ЧГПУ. – Челябинск : РЕКПОЛ, 2012. – С. 93-98.
3. Дошкольная педагогика с основами методики воспитания и обучения : учебник для вузов. / под ред. А. Г. Гогоберидзе, О. В. Смоленцевой. – СПб. : Питер, 2013. – С. 69-79, 310-323, 323-326.
4. Михайлова З. А. Активизация мыслительной деятельности ребенка в развивающихся математических играх // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста и игровой деятельности : сборник. / Под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – С. 4-8; 69-79.
5. Михайлова З. А. Теории и технологии математического развития детей дошкольного возраста. – СПб. : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2008. – С. 12-17; 265-267.
6. Смоленцева А. А., Суворова О. В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей : учеб. пособие. СПб., 2003. – С. 3-5.
7. Познавательное развитие детей в дошкольной образовательной организации : учебно-методическое пособие / под ред. О. В. Дыбиной. – М. : Национальный книжный центр, 2015. – С. 177-180.

L. N. Galkina¹, N. E. Permyakova²

¹ORCID No. 0000-0003-0128-2719

Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Associate professor of theory, methodology and management of preschool education,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: galkinaln@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0002-2489-3072

Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Associate Professor of theory, methodology and management of preschool education,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: permyakovane@cspu.ru

COGNITIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF SOLVING SITUATIONAL PROBLEMS

Abstract

Introduction. The article deals with the current trends of cognitive development of preschool children. Features of cognitive development in the learning process, taking into account the GEF preschool education. Possibilities and necessity of solving problems of cognitive

development on the basis of ecological and mathematical content in the process of solving situational problems.

Materials and methods. Methods of research are the analysis of scientific literature devoted to the problem of cognitive development of preschool children; as well as diagnostic methods, including observation, description, conversation, methods of statistical data processing.

Results. In the basis of cognitive development of children taking into account the ecological and mathematical content in the process of solving situational problems, we have identified the main stages and components: Motivational stage; Substantive and procedural stage; Reflexive evaluation stage.

Discussion. It is emphasized that the modern cognitive development of preschool children, taking into account the GEF preschool education involves solving problems of environmental and mathematical content and is associated not so much with subject knowledge, but with the intellectual development of children, logical mental operations and structures.

Conclusion. It is concluded that the cognitive development of preschool children should be carried out within the framework of problem learning in the process of solving situational problems with ecological and mathematical content.

Keywords: cognitive development, problem-based learning, situational tasks: the stages of learning of the decision of situational tasks with the ecological-mathematical content: motivation, content-procedural, reflexive evaluation.

Highlights:

In the basis of the content of the cognitive development of preschool children in the process of solving situational problems with environmental and mathematical content we have identified the main stages of learning. The unity of pedagogical science and practice is manifested, based on our position, in the fact that:

1) they both implement the same social function-preparing the younger generation to participate in the life of the cognitive development of children;

2) the process of cognition is associated with the formation of a holistic picture of the world and the introduction of preschool children to the accumulated experience of mankind.

References

1. Beloshistaya A.V. *Formirovaniye i razvitiye matematicheskikh sposobnostey doshkol'nikov* [Formation and development of mathematical abilities of preschoolers(uchebnoye posobiye)]. Moscow, 2004. pp. 16-17, 61-63, 66. (In Russian).

2. Galkina L.N. *Sovremennyye podkhody k formirovaniyu elementarnykh matematicheskikh predstavleniy u detey doshkol'nogo vozrasta* [Modern approaches to the formation of elementary mathematical concepts in children of preschool age]. *Materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy doshkol'nogo obrazovaniya: stanovleniye, razvitiye, perspektivy»* [Proceedings of the X International Scientific and Practical Conference "Actual problems of preschool education: formation, development, prospects"]. Chelyabinsk, 2012, pp. 93-98. (In Russian).

3. Ed. Gogoberidze A.G., Smolentseva O.V. *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodiki vospitaniya i obucheniya (uchebnik dlya vuzov)* [Preschool pedagogy with the basics of the methodology of education and training (a textbook for universities)]. St. Petersburg, Piter, 2013. pp. 69-79, 310-323, 323-326. (In Russian).

4. Mikhaylova Z.A., Ed. Babayeva T. I. & Mikhailova Z. A. *Aktivizatsiya myslitel'noy deyatel'nosti rebenka v razvivayushchikhsya matematicheskikh igrakh* [Activation of the child's mental activity in developing mathematical games]. *Sbornik "Igra i doshkol'nik. Razvitiye detey starshego doshkol'nogo vozrasta i igrovoy deyatel'nosti"* [Collection "A game and a preschooler. The development of children of preschool age and play activities"]. St. Petersburg, "DETSTVO-PRESS", 2004. pp. 4-8; 69-79. (In Russian).

5. Mikhaylova Z.A. *Teorii i tekhnologii matematicheskogo razvitiya detey doshkol'nogo vozrasta* [Theories and technologies of the mathematical development of children of preschool age]. St. Petersburg, "DETSTVO-PRESS", 2008. pp. 12-17; 265-267. (In Russian).

6. Smolentseva A. A., Suvorova O.V. *Matematika v problemnykh situatsiyakh dlya malen'kikh detey (ucheb. posobiye)* [Mathematics in problematic situations for young children (studies. Allowance)]. St. Petersburg, 2003. pp. 3-5. (In Russian).

7. Ed. Dybina O.V. *Poznavatel'noye razvitiye detey v doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii (uchebno-metodicheskoye posobiye)* [Cognitive development of children in preschool educational organization (teaching aid)]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr, 2015. pp. 177-180. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.77..6..008

УДК 378.937:796.07

ББК 74.480.26:75.1

В. Е. Жабиков¹, А. М. Кузьмин²

¹ORCID № 0000-0003-0897-1840

Доцент, кандидат педагогических наук,

Заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и спорта,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: gabakovvu@yandex.ru

²ORCID № 0000-0001-9569-4321

Профессор, доктор педагогических наук,

Профессор кафедры управления физической культурой,
Уральский государственный университет физической культуры,

г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: kuzmina74@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПРОФИЛЯ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА» В УСЛОВИЯХ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность внедрения технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура». Трансдисциплинарность рассматривается как методико-технологическая основа организации педагогического управления качеством подготовки студентов педагогического вуза. В качестве «ядра» трансдисциплинарности, связывающего компоненты и уровни технологии в единый концептуальный контекст, выбраны экспектации субъектов образовательного процесса.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме управления качеством подготовки студентов, а также диагностические методики, включающие

опросник Г. С. Прыгина «Исследование автономности-зависимости личности в учебной деятельности», модифицированная анкета В. И. Байденко, модифицированная анкета Е. А. Лебедевой, методы статистической обработки данных.

Результаты. Разработана педагогическая технология управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура»; авторами представлена характеристика основных компонентов, уровней технологии; описан диагностический инструментарий технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды, включающий уровни, критерии, показатели оценки качества подготовки специалиста физической культуры в условиях трансдисциплинарной образовательной среды.

Обсуждение. Подчеркивается, что внедрение педагогической технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» обусловило статистически значимые изменения уровней и показателей подготовки студентов в экспериментальных группах.

Заключение. Делается вывод, что реализация технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды позволяет внести инновационные компоненты в содержание и структуру управления качеством подготовки студентов.

Ключевые слова: трансдисциплинарная образовательная среда, управление качеством подготовки студентов, профиль «Физическая культура».

Основные положения:

- определены возможности построения педагогической технологии управления качеством в условиях трансдисциплинарной образовательной среды;
- разработана технология управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды;
- представлены результаты оценки эффективности технологии управления

качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды.

1. Введение (Introduction)

В современном образовательном процессе понятие «качество» становится системообразующим фактором деятельности педагогического вуза. Поэтому центральными тенденциями обеспечения высокого уровня подготовки студентов педагогического вуза становятся ориентация на формирование трансдисциплинарной образовательной среды [1]. В то же время для ориентации на трансдисциплинарность становится особой методологической «идеологией» в подготовке студентов педагогического вуза, так как подготовка будущего учителя в этом случае позволяет не только повысить качество педагогического образования [2], но и усилить практико-ориентированные аспекты обучения. В частности, как отмечает В. С. Мокий [3] в стратегии организации трансдисциплинарного образования, речь идет о нетрадиционном подходе, нацеленном не только на передачу знания, но и на совместное творческое исследование, ориентированное на различные когнитивные ресурсы. Поэтому трансдисципли-

нарность можно рассматривать как методико-технологическую основу организации педагогического управления качеством подготовки студентов педагогического вуза [4], основанную на интегрировании ранее разобщенных составляющих (теоретической и практической) подготовки в системное образование.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Опытно-экспериментальная работа по разработке и внедрению технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды осуществлялась на базе кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В качестве методологического ориентира для построения технологии нами выбрана теория педагогических технологий В. М. Монахова [5], поскольку в ней используются: параметрическая модель учебного процесса, технология

проектирования учебного процесса и технология проектирования методической системы преподавания в вузе.

Первый блок технологии, в соответствии с теорией В. М. Монахова [5], представляет собой методологию моделирования педагогических объектов, совокупность которых и представляет концептуальные основы управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура». Рассматривая моделирование как процесс создания модели управления, мы выделили мотивационно-целевой, содержательно-процессуальный и рефлексивно-оценочный компоненты технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» [6]. Содержательное наполнение компонентов технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» представлено нами на стратегическом (потенциальном) уровне, тактическом (оптимальном) уровне, оперативном (предметно-операциональном) уровнях. Разработанная нами технология управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» реали-

зуется в особых условиях организации образовательного процесса – трансдисциплинарной образовательной среде. Поэтому в качестве «ядра» трансдисциплинарности, связывающего компоненты и уровни технологии в единый концептуальный контекст, нами выбраны экспектации субъектов образовательного процесса. Процесс управления профессиональными ожиданиями обеспечивает формирование и совершенствование профессиональных компетенций студентов, следовательно, психологическим содержанием технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» становится мотивационный подтекст ожиданий [7].

Второй блок технологии, который в теории В. М. Монахова [5] называется «Оптимизация объектов и процессов», в нашей технологии органично связан с организацией трансдисциплинарной образовательной среды. Для решения комплексной проблемы формирования трансдисциплинарной образовательной среды в качестве методов обучения, объединяющих дисциплины в рамках когнитивного опыта решения

сходных задач, мы использовали методы многомерных матриц и метод межпредметного погружения. Методы обучения в условиях трансдисциплинарной образовательной среды, как отмечает В. С. Мокий [1], должны обеспечивать перенос когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую.

Третий блок технологии представляет собой описание диагностического инструментария оценки эффективности управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура».

Диагностический инструментарий технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды включает уровни (рефлексивно-гностический, интерактивно-конструктивный и перцептивно-проективный), критерии (степень выраженности ценностно-смысловых ориентаций, регулятивно-организационные особенности организации деятельности, пространственно-предметное содержание обучения), показатели (автономность учебной деятельности студентов; «академическая успеш-

ность»; сформированность общекультурных, профессиональных и специальных компетенций, удовлетворенность потребителей образовательных услуг) оценки качества подготовки специалиста физической культуры в системе высшего педагогического образования. Для исследования показателей эффективности технологии использовались следующие методы: исследование автономности учебной деятельности осуществлялось при помощи опросника Г. С. Прыгина «Исследование автономности-зависимости личности в учебной деятельности» [8], сформированность компетенций изучалась с использованием модифицированной анкеты В. И. Байденко [9], для оценки удовлетворенности организацией учебного процесса применялась модифицированная анкета Е. А. Лебедевой [10].

3. Результаты (Results)

Формирующий эксперимент проводился в естественных условиях и был направлен на внедрение технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды. В ходе опытно-эксперименталь-

ной работы были сформированы: КГ (контрольная группа), ЭГ-1 (экспериментальная группа -1 (использовалась технология управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды и метод многомерных матриц); ЭГ-2 (экспериментальная группа – 2 (использовалась технология управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды и метод межпредметного погружения); ЭГ-3 (экспериментальная группа – 3 (использовалась технология управления качеством и комплекс методов).

После проведения формирующего эксперимента наблюдается качественное изменение показателей по критериям «автономность», «академическая успешность», «сформированность компетенций», «удовлетворенность потребителей» в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3.

Так, в ЭГ-1 значительное увеличение отмечается в группе «автономные» – на 40,7 %. Следует отметить качественные изменения, которые отмечаются в группах ЭГ-1, ЭГ-

2, ЭГ-3 по критерию «академическая успешность». Так, уровень академической успешности изменился в ЭГ-1 – на 18,5 %, в ЭГ-2 на 32 %, в ЭГ-3 – на 40,7 %. В результате исследования сформированности компетенций также отмечаются качественные изменения в экспериментальных группах. В ЭГ-1, в ЭГ-2 выявлены статистически значимые изменения. Отмечается уменьшение количества испытуемых на низком уровне сформированности компетенций на 52 % и увеличение показателей высокого уровня на 56 %. В ЭГ-3 также отмечены статистически значимые изменения сформированности компетенций. В КГ наблюдаются изменения, однако их нельзя считать статистически значимыми.

Критерий удовлетворенность потребителей включает четыре показателя [10]: создание ориентировочной основы деятельности, организацию познавательной деятельности, эмоциональный настрой, организация контроля. Эмоциональный настрой как субъект-субъектное положительное восприятие преподавателя и студентов оценивают респонденты в контрольной и эксперимен-

тальной группах. Однако внедрение методов формирования трансдисциплинарной образовательной среды оказало статистически значимое влияние на показатели создания ориентировочной основы деятельности и организацию познавательной деятельности при погрешности ($\rho \leq 0,01$) выявлены между КГ и ЭГ-1 ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,35$, при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и 2,31 ($\rho \leq 0,01$)), КГ и ЭГ-2 ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,33$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и 2,31 ($\rho \leq 0,01$)), КГ и ЭГ-3 ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,1$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и 2,31 ($\rho \leq 0,01$)). Так, респонденты в экспериментальных группах отмечают, что узнают на занятиях много нового, изучают дисциплину ПФСС с интересом. Применение метода межпредметного погружения усиливает не только практическую направленность обучения, но и позволяет, по мнению 48 % студентов, усилить «профессиональную конкретность» обучения, а 54 % респондентов, оценивая процесс целеполагания, отмечают обоснованность и достижимость поставленных преподавателем задач.

4. Обсуждение (Discussion)

Результаты формирующего эксперимента показывают изменение

уровня качества подготовки студентов профиля «Физическая культура». Так, в КГ отмечено изменение рефлексивно-гностического и интерактивно-конструктивного уровней, однако, эта тенденция не является статистически значимой. В ЭГ-1 и ЭГ-2 при статистически значимом изменении рефлексивно-гностического и интерактивно-конструктивного уровней (в ЭГ-1 – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,35$, при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и 2,31 ($\rho \leq 0,01$) и в ЭГ-2 – $\varphi^*_{\text{эмп}} = 3,33$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и 2,31 ($\rho \leq 0,01$)), отмечаются незначительные изменения перцептивно-проективного уровней.

Результаты обработки данных при помощи методов математической статистики показываются, что статистически значимые различия при погрешности ($\rho \leq 0,01$) выявлены между КГ и ЭГ-3 ($\varphi^*_{\text{эмп}} = 5,1$ при $\varphi^*_{\text{кр}} = 1,64$ ($\rho \leq 0,05$) и 2,31 ($\rho \leq 0,01$)). Следовательно, следует признать эффективность технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды. Сравнение экспериментальных групп показывает статистически значимые

различия между ЭГ-3 и ЭГ-1, ЭГ-2 при погрешности ($p \leq 0,05$). Следовательно, комплекс методов формирования трансдисциплинарности требует дальнейшего опытно-экспериментального исследования.

5. Заключение (Conclusion)

Реализация технологии управления качеством подготовки студентов профиля «Физическая культура» в условиях трансдисциплинарной образовательной среды позволяет внести инновационные компоненты в содержание и структуру управления качеством подготовки студентов [11]. Экспектации как «ядро» трансдисциплинарности образовательной среды трансформируют процесс управление качеством

подготовки студентов профиля «Физическая культура», поскольку особую значимость в разработке диагностического инструментария оценки качества приобретают не методы оценки «знаниевой» и компетентностно-ориентированной парадигмы, а субъектно-ориентированные методы. В трансдисциплинарной образовательной среде инновационность становится формой объективной реальности, поэтому качество обучения в широком смысле становится «лично-присвоенным» способом освоения трансдисциплинарности как результат применения методов многомерных матриц и межпредметного погружения.

Библиографический список

1. Мокий М. С., Никифоров А. Л. Методология научных исследований : учеб. для магистров. М. : Юрайт, 2018. – 255 с.
2. Мищенко Е. С., Пономарев С. В., Мищенко С. В. Прикладные аспекты систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования : монография. Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВО «ТГТУ», 2016. – 208 с.
3. Мокий В. С. Методология трансдисциплинарности – 4. 3-е изд., испр. и доп. Нальчик : АНОИТТ, 2017. – 112 с.
4. Елистратова И. В. Система управления качеством образовательного процесса : моногр. – Нижний Тагил: Нижнетагил. гос. соц.-пед. акад., 2008. – 167 с.
5. Монахов В. М. Технология проектирования методических систем с заданными свойствами // Высшее образование в России, 2011.– № 6. – С. 55-59.
6. Жабиков В. Е. Педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры: монография. – Челябинск : Изд-во Челяб. Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 237 с.
7. Baumann S. Psychologieim Sport. Aachen, Meyer & Meyer, 2000. – 357 p.
8. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности. – СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. – 56 с

9. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: методическое пособие. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

10. Лебедева Е. А., Скок Г. Б. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. 2005. – № 1. – С. 104-108.

11. Шамова Т. И., Третьяков И. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2002. – 319 с.

V. E. Zhabakov¹, A. M. Kuzmin²

¹ORCID No. 0000-0003-0897-1840

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences,
Head of the Department of Theory and Methods of Physical Culture and Sports,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: gabakovvu@yandex.ru

²ORCID No. 0000-0001-9569-4321

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department of Physical Culture Management,
Ural State Humanitarian University of Physical Culture, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: kuzminaa74@mail.ru

**TECHNOLOGY OF QUALITY MANAGEMENT OF TRAINING STUDENTS
PROFILE «PHYSICAL EDUCATION» IN A TRANSDISCIPLINARY
EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Abstract

Introduction. The article justifies urgency of introduction of technology of quality management of preparation of students of the profile "Physical culture". Transdisciplinarity is considered as a methodological and technological basis for the organization of pedagogical management of the quality of training of students of pedagogical universities. As the "core" of transdisciplinarity, linking the components and levels of technology into a single conceptual context, the expectations of the subjects of the educational process are chosen.

Materials and methods. The main methods of the research are the analysis of scientific literature devoted to the problem of quality management of students' training, as well as diagnostic techniques,

including the questionnaire of G. S. Prygin "study of autonomy-dependence of the individual in educational activities", modified questionnaire of V. I. Lebedenko, modified questionnaire of the statistical data processing.

Results. The developed pedagogical technology of management of the quality of training of students of the profile "Physical culture"; the authors presented the characteristics of the main components and levels of technology; describes the diagnostic tools of the quality management technologies of training of students of the profile "Physical culture" in terms of transdisciplinary educational environment, including levels, criteria, indicators of evaluation of quality of training of specialists of physical culture in the conditions of transdisciplinary educational environment.

Discussion. It is emphasized that the introduction of pedagogical technology of quality management of students' training profile "physical culture" caused statistically significant changes in the levels and indicators of training of students in experimental groups.

Conclusion. It is concluded that the implementation of the technology of quality management training students profile "physical education" in a transdisciplinary educational environment allows you to make innovative components in the content and structure of quality management training students.

Keywords: transdisciplinary educational environment, the management of quality of preparation of students, profile of "Physical culture».

Highlights:

- the possibilities of building a pedagogical technology of quality management in a transdisciplinary educational environment;
- the technology of quality management of training students profile "physical education" in a transdisciplinary educational environment
- the results of evaluation of efficiency of technologies of quality

management of preparation of students of the profile "Physical culture" in terms of transdisciplinary educational environment.

References

1. Mokiy M.S., Nikiforov, L.S *Metodologiya nauchnykh isledovaniy (uchebnik dlya magistrov)* [Research Methodology (textbook for masters)]. Moscow, Yurayt, 2018. 255 p. (In Russian).
2. Mishchenko E. S.(2016) *Prikladnyey aspekty system menedzhmenta kachestva v uchrezhdeniyach vyshego obrazovaniy* [Applied aspects of quality management systems in higher education institutions]. Tambov, Publishing house of TSTU, 2016. 208 p. (In Russian).
3. Moky V. S. *Metodologiya transdisiplinarnosti-4* [Methodology of transdisciplinarity-4]. Nalchik, ANOIT, 2017. 112 p. (In Russian).
4. Elistratova I.V. *Sistema upravleniya kachestvom obrazovatel'nogo protsessa* [Quality management system of educational process]. *Monographiya*. Nizhny Tagil. Nizhny Tagil. state social. PED. Akad., 2008. 167 p. (In Russian).
5. Monakhov V.M. (2011) *Technologiya proektirovaniya metodicheskikh sistem s zadannymi svoystvami* [Technology of designing methodical systems with given properties] [Higher education in Russia]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*. 6, 55-59 (In Russian).
6. Zhabakov V.E., *Pedagogicheskoye upravleniya kachestvom podgotovki spetsialista fizicheskoy kultury* [Pedagogical quality management of specialists training in physical culture]. *Monographiya*. Chelyabinsk, Publishing house South.-Ural state human-ped. un-ta, 2016. 237 p. (In Russian).
7. Baumann S. *Psychologie im Sport*. Aachen, Meyer & Meyer, 2000. 357 p.
8. Rean A. A. (2001) *Prakticheskaya psichodiagnostika lichnosti* [Practical psychodiagnosics personality]. St. Petersburg, Publishing House of St. Petersburg. UN-TA, 2001. 56 p. (In Russian).
9. Baidenko V.I. (2006) *Vyjavlenie sostava kompetencyi vypusknikov vuzov kak neobchodimy etap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleni* [Identification of the competencies of University graduates as a necessary stage in the design of the STATE HPE of a new generation]. Moscow, Research center of problems quality of training, 2006. 72 p. (In Russian).
10. Lebedeva E.A. (2005) *Upravleniya kachestvom uchebnogo protsessa i deyatel'nosti prepodavatelya na osnove udovletvorennosti potrebiteley obrazovatel'nykh uslug* [Quality Management of educational process and activity of the teacher on the basis of satisfaction of consumers of educational services]. *University management: practice and analysis*. 1, 104-108 p. (In Russian).
11. Shamova, T. I., Tretyakov I. I., Kapustin, N. P. *Upravleniye obrazovatel'nymi sistemami* [Management of educational systems]. Moscow, VLADOS, 2002. 319 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.46..6..009

УДК 37.062

ББК 74.489

В. С. Зайцев¹, А. А. Ногина²

¹ORCID № 0000-0001-6955-4229

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: pkfnjecn@gmail.com

²ORCID № 0000-0003-0080-9275

Старший преподаватель кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: noginaaa@cspu.ru

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ: ГЕНЕЗИС, СТРУКТУРА, УСЛОВИЯ

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются основные проблемы самоидентификации будущих педагогов профессионального обучения. Целью исследования явились определение содержания проблемы работы вуза по профессиональной самоидентификации студентов в условиях бинарной системы обучения.

Профессиональная подготовка педагога в стенах вуза есть форма, содержание и условия его самоидентификации как будущего профессионала. Профессиональная самоидентификация при этом является одним из механизмов развития личности и построения её профессиональной идентичности. Анализ научной литературы позволил рассмотреть структурно-компонентный состав, генезис, статусы и роли профессиональной идентичности и самоидентичности будущего педагога. Результаты исследования могут быть

Самодентификация будущих педагогов профессионального обучения: генезис, структура, условия

использованы в профессиональной подготовке педагогов системы СПО (среднего профессионального образования).

В качестве задач исследования рассмотрены основные концептуальные подходы, раскрывающие историю и динамику идентификации и самоидентификации личности студента, механизмы и методы, а также роль образовательной среды вуза в полноценной профессиональной подготовке студентов.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме самоидентификации; а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

Результаты. В статье приведены результаты проведенного эмпирического исследования в форме анкетирования и форме дискуса, которые могут быть использованы в профессиональной подготовке студентов системы СПО (среднего профессионального образования).

Обсуждение. Большая часть студентов остро переживают кризис личной идентичности, активно пытаются его преодолеть. От курса к курсу растет достигнутая позитивная идентичность, что свидетельствует о готовности будущих педагогов к работе в профессии и сформированности тех качеств, которые необходимы будут им в самостоятельной профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

Заключение. Анализ результатов свидетельствует, что профессиональная идентификация и самоидентификация будущего педагога профессионального обучения есть процесс динамический, многомерный, нелинейный, определяющий не только механизмы, но и результаты выстраивания его профессиональной идентичности, ее коррекции.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентификация и самоидентификация, бинарная система профессиональной подготовки.

Основные положения:

- определены основные проблемы самоидентификации будущих педагогов профессионального обучения;

- рассмотрен структурно-компонентный состав, генезис, статусы и роли профессиональной идентичности и самоидентичности будущего педагога.

1. Введение (Introduction)

Проблемы профессиональной самоидентификации будущих педагогов профессионального обучения всегда были в центре внимания ученых и практиков. Актуальность обращения к ним вызвана не только интересом к теоретическим вопросам о структуре, генезисе, содержании, условиях формирования профессиональной идентичности и процессах ее самоидентификации, но и практикой профессионального обучения, профессиональной адаптацией выпускника вуза.

Актуальность обусловлена процессами трансформации, происходящими сегодня на всем пространстве бывшего СССР. Идентичность советского народа ушла в прошлое. Появилась потребность в формировании новой идентичности человека постмодернизма, человека цифровой эпохи, искусственного интеллекта. Механизмами формирования этого феномена и являются процессы самоидентификации, самоактуализации личности.

Постмодернизм обострил проб-

лемы поиска личной идентичности. Затронутой оказалась не только социальная система, но и мировоззрение самого человека.

Профессиональная идентичность личности очень тесно связана с нравственностью. Будущий педагог, сделавший свой профессиональный выбор, должен осознать его нравственную ценность для своих воспитанников, для общества, для себя.

Самоидентификация носит сложный, комплексный характер и может рассматриваться не иначе как в междисциплинарном контексте. А. Г. Маслоу считал потребность в труде, в актуализации и самоидентификации личности важнейшей её потребностью [1].

Интересующий нас дискурс-анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме идентичности, идентификации и самоидентификации личности дает основание представить обобщенную характеристику **научных школ и направлений: американская эпигенетическая**

школа, базирующаяся на компетенции развития личности Э. Эриксона; *франкфуртская социально-психологическая школа* на основе теории С. Московичи; *направление символического интеракционизма или баланса идентичности* Ю. Хамберса; *теория социальной идентичности* Г. Тэджфела, Дж. Тернера и др.

За последние годы фактически оформились новые направления в исследовании проблемы идентичности, идентификации и самоидентификации: социальная, личностная, профессиональная, гендерная, осознанная, неосознанная и др. исследуется структура, генезис, условия и особенности становления и развития идентичности. В отечественной психологии и педагогике теория идентичности личности рассматривается в контексте развития, самосознания и самоопределения Л. С. Выготским, Л. С. Рубинштейном, А. Н. Леонтьевым, В. В. Столиным, А. Г. Асмоловым, Н. И. Сарджвеладзе, И. С. Коном, В. И. Зинченко и др.

В зарубежной литературе идентичность как результат саморазвития внешнего и внутреннего мира

обучающихся исследована в работах Ч. Кули, Дж. Марсиа, Дж. Мида, Х. Тэджфела, Э. Эриксона [12; 13].

Переход на двухуровневую систему профессиональной переподготовки студентов в России стал формальностью. Если в странах Европейского союза бакалавриат обеспечивает лишь подготовку к обучению в магистратуре, в российских вузах уровень бакалавриата, по сути своей, является сокращенной на один год формой профессиональной подготовки. Это сказалось на снижении качества профессионального образования и уровне профессиональной идентификации студентов.

Материалы и методы (Materials and methods)

Основополагающими в нашем исследовании стали работы российских учёных: Н. М. Алексеевой, А. Г. Андреевой, Е. П. Белинской, Е. А. Гнатышиной, Е. П. Ермолаевой, Н. Л. Ивановой, В. П. Ильиной, Е. А. Климовой, Е. В. Коневой, Н. Ю. Корнеевой, С. Г. Литке, Н. С. Пряжникова, Ю. П. Поварёнок, А. В. Савченкова, Н. В. Уваринной, Л. Б. Шнейдер и др.

Методы и база эмпирического

исследования

Выбор методов исследования осуществлялся нами в соответствии с логикой теоретического анализа проблемы: методика М. Куна и Т. Макпартленда «Кто я?» методика изучения профессиональной идентичности (МИПИ) Л. Б. Шнейдер [2; 3].

Кроме указанных методик диагностики формирования профессиональной самоидентификации студентов вуза, перед тестированием проводились форум-дискусы с целью подготовки студентов, уточнение их эмоционального состояния, профессиональных интересов и планов на будущее. Результаты ответов сопоставлялись с анализом текущей и итоговой академической успеваемости по утвержденной советом института балльно-рейтинговой системе оценивания.

Исследование проводилось на основе опроса студентов в многопрофильном профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета по направлению 44.03.44 «Профессиональное обучение».

Такая профильная подготовка пе-

дагогических кадров для образовательных организаций системы среднего профессионального образования (СПО) является бинарной. Она во многом усложняет проблему выбора студентом своей области самоидентификации, самосовершенствования: быть педагогом или специалистом той или иной отрасли профессиональной деятельности. Практика и наши исследования показывают, что вектор профессиональных интересов студентов технического профиля в отличие от гуманитарного смещается от курса к курсу, соответственно, к техническому профилю подготовки. Исследования самооценки и уровня сформированности самоидентичности проводились среди студентов 1-4 курсов всех приведенных выше профилей обучения путем анкетирования в 2017-2018 учебном году. В эксперименте участвовало 268 студентов: девушки – 156 и юноши – 112 человек, в возрасте от 17 до 22 лет. Объем выборки составил: 1 курс – 66 чел.; 2 курс – 69 чел.; 3 курс – 72 чел.; 4 курс – 61 чел., при этом выборка была сплошной, сто-процентной, поскольку генеральная совокупность исследуемого объекта

невысокая.

Опрос проводился по методике М. Куна и Т. Макпартленда [2]. Полученные самохарактеристики позволили выявить объективные, эмоциональные и функциональные данные о субъекте исследования.

3. Результаты (Results)

Студенческая молодежь в XXI веке становится наиболее активной частью социума. Образцом поведения для нее становится самостоятельность и самоутверждение.

Понятию профессиональной самоидентификации предшествуют термины – эквиваленты «идентичность» и «профессиональная идентификация», но по смыслу и содержанию они нетождественны.

Анализ этих понятий носит междисциплинарный характер, и исследуются философами, психологами, педагогами, методистами.

Идентичность (англ. «indentity») – латинское слово «idem» переводится как «одно и то же». В русских переводах термин обозначает «тождество» или «тождественность».

Проблема идентичности или тождественности уходит своими корнями в античность, во времена Парменидона и Теофраста, задавав-

шего себе вопрос о бытии и его связях с человеком [4, с. 45]. С развитием общества и самого человека термин «идентичность» стал обозначать саму личность, ее «самость», то есть тождество самому себе. Чтобы установить тождество самому себе, человеку необходимо познать самого себя. Изречение «познать себя», как известно, принадлежит Сократу, который считал знания о самом себе самым главным знанием.

В эпоху Ренессанса проблема идентичности личности получила свое дальнейшее развитие и осмысление. Этому во многом способствовали дискуссии вокруг христианской доктрины воскрешения и противоречия между христианским и секулярным мировоззрением.

Проблема идентичности личности впервые была рассмотрена Дж. Локком. В отличие от идентичности неодушевленных предметов Дж. Локк выделил идентичность личности. Личность, по Локку, является тождеством постоянного сознания и ничего другого [5, с. 47].

Р. Декарт под идентичностью понимал как бы «тело», некое «Я» или субстанцию, способную мыслить.

Вот она-то и является, по мнению Декарта, основой для тождества личности [6, с. 124]. И. Кант считал идентичность сочетанием чувственного и рационального [7]. Термин «идентичность» прочно вошел в научный лексикон благодаря Э. Эриксону.

Личность по Эриксону развивается через последовательные этапы со дня своего рождения и до смерти. Этапы эти одинаковы для всех. Теория Эриксона эпигенетическая. Каждый человек, по мнению ученого, проходит за жизнь восемь таких. Смена стадий практически всегда сопровождается личностным кризисом (мораторием), нарушающим эго-идентичность, а выход из кризиса, по мнению Эриксона, является решающим в становлении личности [8, с. 117].

В отечественной психологии и педагогике теория идентичности личности рассматривалась в контексте развития, самосознания и самоопределения Л. С. Выготским, Л. С. Рубинштейном, И. И. Чесноковой [9; 10; 11].

В зарубежной литературе идентичность как результат саморазвития внешнего и внутреннего раскрыта

в работах Ч. Кули, Дж. Мида [12; 13].

Исследования И. И. Фаляхова, Е. А. Гнатышиной раскрывают пути и способы ориентации студентов на педагогическую сферу деятельности [14; 15].

Большинство ученых считают, что идентификация – это процесс или механизм формирования идентичности. Другая точка зрения: сама идентичность является процессом. Мы придерживаемся первой точки зрения, ибо она, на наш взгляд, позволяет существенно шире и глубже интерпретировать содержание идентификации как механизма идентичности в контексте с какой-либо предметной областью знаний.

Ведущими детерминантами профессиональной идентичности и самоидентичности будущих педагогов является соответствующая этому культурная, учебная, воспитательная, научная и информационная вузовская среда. Она раскрывает студенту в теории и на практике все возможности получения качественного профессионального образования, а также требования к подготовке и освоению на практике профессии педагога [16]. В стенах вуза закладывается лишь фундамент

профессиональной идентичности будущего педагога.

Процессы профессиональной идентичности и профессиональной самоидентификации крайне противоречивы. В период завершения обучения в вузе обостряется очередная кризис, кризис идентичности. Он возникает обычно из-за необходимости принимать те или иные самостоятельные решения: преодолевать неуверенность в своих силах, переосмысливать своё прошлое, своей карьеры в будущем, боязнь этого будущего.

На основе профессиональной идентичности формируется профессиональная самоидентичность. Иногда еще её называют «личностная профессиональная идентичность».

Л. Б. Шнейдер профессиональную идентичность трактует как совокупность личностной и социальной идентичности, как продукт самоопределения (ср. самоидентификацию) личности [3].

Самоидентификация носит предельно личностный характер, так как предполагает индивидуальный процесс, основанный на самосознании. Самоидентификация – это упо-

добление себя какому-то конкретному человеку или его образу, который способствует верификации истины, субъектности и субъективности позиций личности в выборе приоритетов развития.

Мы понимаем под самоидентификацией эмоционально-познавательный процесс положительного отношения к своей профессии, самоотождествление субъекта с представлениями о профессии.

Профессиональная самоидентификация и проблемы, связанные с ней, вызваны главным образом незнанием и непониманием самого себя и окружающего мира. Понять себя, значит, найти выход из сложившегося кризиса.

Процесс профессиональной самоидентификации базируется на глубоких знаниях философии и истории образования, дидактики, прогрессивных педагогических технологиях, методиках профессионального обучения.

Для успешной профессиональной самоидентификации студента-будущего педагога принципиально важным является образовательная среда вуза, организация учебно-образовательного процесса, материаль-

ная база учебных кабинетов и лабораторий, а также атмосфера взаимоотношений в коллективе студентов и преподавателей, совместная научно-исследовательская деятельность [17; 18].

Опыт преподавания в педагогическом вузе свидетельствует об имеющихся в студенческой среде внутренних противоречиях и конфликтах, где основой обучения является бинарная система подготовки специалиста. Например, декоративно-прикладное искусство и дизайн; транспорт; информатика и вычислительная техника и др. К 3-4 курсам обучения интересы части студентов смещаются с профессии

педагога на профиль подготовки и на возможность после окончания вуза заняться предпринимательской деятельностью. Изменение мотивации студентов усугубляется падением престижа профессии педагога, низкой заработной платой их труда, вынужденными подработками студентов «на жизнь», ошибочными представлениями о студенческой жизни [19].

Мы рассматривали самооценку будущего педагога с различных позиций: как адекватную, неустойчивую, заниженную и завышенную самооценку, используя ту же методику (Таблица 1).

Таблица 1 – Самооценка сформированности профессиональной самоидентификации студентов

Table 1 – Self-assessment of the formation of professional self-identification of students

Оценка самоидентификации студентов	Количество студентов, чел		Выборка, %	Количество студентов, чел	
	66			61	
	1 курс			4 курс	
Адекватная	12	18	26	42	
Нестойкая	24	36	14	22	
Заниженная	12	18	9	14	
Завышенная	18	27	12	19	

Результаты исследования свидетельствуют о росте числа студентов с адекватной оценкой самоидентификации к концу обучения в вузе. Однако необходимо усиливать работу по их профессиональной самоидентификации через осмысление важности и ценности своей будущей профессии педагога профессиональ-

ного обучения.

В эксперименте участвовало 66 студентов первого курса и 61 студент 4 курса. Анализ результатов анкетирования с предполагаемыми теоретическими и практическими положениями был составлен по 100-балльной шкале (Таблица 2).

Таблица 2 – Уровни профессиональной идентичности студентов (%)
Table 2 – Levels of professional identity of students (%)

Уровень профессиональной идентичности студентов*	Курс обучения				Среднее значение показателей
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	
Кризис идентичности, мораторий	44,4	36,2	28,3	26,3	33,8
Диффузная идентичность	21,3	28,4	32,2	32,0	28,4
Достигнутая положительная идентичность	12,0	14,1	22,1	28,5	19,2
Псевдоидентичность	22,3	21,3	17,4	13,2	18,6

*Примечание - различия значимы при $p < 0,05$.

Обобщенными данными исследования профессиональной идентичности студентов 1-4 курсов может служить среднее значение каждого показателя: (моратория – 38,8 %); диффузия идентичности (28,4 %); достигнутая положительная идентичность (19,2 %); псевдоидентичность (18,6%).

4. Обсуждение (Discussion)

Полученные результаты профессиональной идентичности студентов первого курса позволяют сделать выводы о том, что ярко выражены уровень кризиса идентичности, а также диффузной идентичности студентов и только 12 % студентов имеют достигнутый уровень.

Высок процент псевдопозитивной идентичности (22,3 %). Высокий показатель уровня профессиональной идентичности (моратория) свидетельствует о кризисе идентичности, неуверенности студентов в себе и своей будущей профессии. Обычно это проявляется в таких состояниях как рост пессимизма, снижение социальной активности, неадекватности оценки самого себя, растерянности, злобе и т.п.

Иная картина результатов выпускного четвертого курса у них остается высоким уровень кризиса идентичности, мораторий (26,3 %). Показательными стали уровни псевдопозитивной (13,2 %) и достигнутой позитивной идентичности (28,5 %). Мораторий свидетельствует о продолжающемся кризисе идентичности у части выпускников и желании скорейшего его преодоления.

Рассматривая отношение студента к самому себе к как специалисту, видим, что в процентном соотношении содержание объективной, эмоциональной и функциональной составляющей «образа – Я» – педагог растет с 1 курса и по выпускной 4 курс. Например, у студентов спе-

циальности «Экономика и управление» рост функциональной составляющей составил с 12 на 1 курсе до 26 к концу обучения в вузе.

Анализ результатов также свидетельствует, что профессиональная идентификация и самоидентификация будущего педагога профессионального обучения есть процесс динамический, многомерный, нелинейный, определяющий не только механизмы, но и результаты выстраивания его профессиональной идентичности, ее коррекции.

Формирование профессиональной самоидентификации будущего педагога есть приоритетное направление в воспитании и обучении студента в вузе. Благодаря профессиональной самоидентификации в полной мере раскрываются личное отношение к будущей профессиональной деятельности, складывающейся системе профессиональных ценностей студента как будущего специалиста.

5. Заключение (Conclusion)

Анализ научной литературы и полученные нами эмпирические данные о процессе формирования профессиональной идентичности, идентификации и самоидентифика-

ции будущих педагогов профессионального обучения в вузе позволил нам проанализировать работы зарубежных и отечественных философов, психологов, педагогов, социологов; рассмотреть структуру сложного, междисциплинарного феномена профессиональной идентификации и самоидентификации, их общие механизмы формирования и отличия с позиции генезиса и развития, а самоидентификацию определить как механизм идентификации.

Вместе с тем, выявлены факторы, препятствующие успеху идентификации и самоидентификации в стенах вуза: отсталая учебно-научная, материальная база; отсутствие желания части выпускников идти

работать в учебные заведения СПО; ориентация не на профессию, а на профиль специальной подготовки из-за низкого престижа педагогического труда и его оплаты.

Однако большая часть студентов остро переживают кризис личной идентичности, активно пытаются его преодолеть. От курса к курсу растет достигнутая позитивная идентичность, что свидетельствует о готовности будущих педагогов к работе в профессии и сформированности тех качеств, которые необходимы будут им в самостоятельной профессиональной деятельности педагога профессионального обучения.

Библиографический список

1. Маслоу А. Мотивация и личность: пер.с англ. – СПб. : Питер, 2007.
2. Кожев А. Введение в чтение Гегеля. – СПб. : Наука, 2003. – 792 с. – С. 45.
3. Локк Дж. Сочинения в 3-х т. Т.1. Опыт о человеческом разумении – М. : Мысль, 1985. – С. 47.
4. Декарт Р. Сочинения в двух томах. – М. : Мысль, 1989. – С. 124.
5. Кант И. Критика чистого разума / пер. Лосский. – М. : Издательство Эксмо. – 2017. – 736 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. – М., 2006. – 352 с.
7. Выготский Л. С. Вопросы возрастной психологии. Собр. Соч. в 6-т. – Т.4. – М., 1984. – С. 251.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1973. – С. 261.
9. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. – М. : Прагма, 1997. – 206 с.
10. Кули Ч. Х. (2000) Человеческая природа и социальный порядок: пер. с англ. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги. – 320 с.
11. Мид Дж. (2009) «I» и «Me» как фазы Я // Избранное: сб. переводов / сост. и переводчик В. Г. Николаев; отв. ред. Д. В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН. – 290 с. – С. 170-177.

12. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент. Тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; 2004. – 600 с.
13. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психологический журнал. 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
14. Полева Н. Н. От идентификации к идентичности. Психологические исследования, 2018. – 11(58), 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 11.07.18).
15. Правдюк В. Н., Дерепаско С. В., Маслов С. И. Современные подходы и педагогические условия в подготовке педагога профессионального обучения. – Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – Вып. 1: в 2 ч. Ч. 2. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – С. 63-67.
16. Фаляхов И. И. Возможности дуальной системы обучения // Инновации в науке: сб. ст. по матер. XXXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 10 (35). – Новосибирск: СибАК, 2014.
17. Азбель А. А. Особенности формирования статусов профессиональной идентичности старшеклассников: автореф. дис...канд. психол. наук: 11.00.07: СПб., 2004. – 19 с.
18. Гнатышина Е. А., Герцог Г. А. Подготовка педагогов профессионального обучения в условиях компетентностно ориентированного управления образовательным процессом вуза // Профессиональное образование: методология, технологии, практика : сборник научных статей / под ред. В. В. Садырина. – Челябинск : изд-во ЗАО «Цицеро», Челяб. гос. пед. ун-т, 2015. – Выпуск 8. – 244 с.
19. Грецов А. Г., Азбель А. А. Узнай себя. Психологические тесты для подростков. – СПб., Питер, 2006. – С. 143-155.
20. Литке С. Г. Трансцендентный психологический коучинг. Человеческий фактор: социальный психолог, 2017. – № 2 (34). – С. 326-330. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=30510509> (дата обращения: 09.06.18).
21. Зеер Э. Ф., Мешкова И. В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства студента // Мир психологии. 2009. – № 2. – С. 205-211.
22. Иванова Н. Л., Конева Е. В. Профессиональная идентичность и профессиональное пространство // Мир психологии. 2004. – № 2 (38). – С. 148-157.

V. S. Zaytsev¹, A. A. Nogina²

¹ORCID No. 0000-0001-6955-4229,

Candidate of pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of training of teachers of vocational training and subject techniques, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: pkfnjecn@gmail.com

²ORCID No. 0000-0003-0080-9275,

Senior lecturer of the Department of training of teachers of vocational training and subject methods, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: noginaaa@cspu.ru

IDENTITY OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING: GENESIS, STRUCTURE, CONDITIONS

Abstract

Introduction. The article deals with the main problems of self-identification of future teachers of vocational training. The aim of the study was to determine the content of the problem of University work on professional self-identification of students in the binary system of education.

Within the walls of the University there is a form, content and conditions of its self-identification as a future professional. Professional self-identification, at the same time, is one of the mechanisms of personality development and building of its professional identity. The analysis of scientific literature allowed us to consider the structural and component composition, Genesis, status and role of professional identity and self-identity of the future teacher. The results of the study can be used in professional training of teachers of the system of vocational training (secondary vocational education).

The main conceptual approaches that reveal the history and dynamics of identification and self-identification of the student's personality, mechanisms and methods, as well as the role of the educational environment of the University in the full professional training of students are considered as the objectives of the study.

Materials and methods. The main methods of research are the analysis of scientific literature devoted to the problem of self-identification; as well as diagnostic techniques, including observation, description, conversation, questioning, testing, methods of statistical data processing.

Results. The article presents the results of empirical research in the form of a questionnaire and the form of a discus, which can be used in the professional training of students of the system of secondary vocational education.

Discussion. Most of the students are experiencing a crisis of personal

identity, actively trying to overcome it. From course to course, the achieved positive identity is growing, which indicates the readiness of future teachers to work in the profession and the formation of those qualities that will be necessary for them in the independent professional activity of the teacher of vocational training.

Conclusion. Analysis of the results shows that professional identification and self-identification of the future teacher of vocational training is a dynamic, multidimensional, nonlinear process that determines not only the mechanisms, but also the results of building his professional identity, its correction.

Keywords: identity, professional identification and self-identification, binary system of professional training.

Highlights:

- identified the main problems of self-identification of future teachers of vocational training;

- the structural-component structure, Genesis, statuses and roles of professional identity and self-identity of the future teacher are considered.

References

1. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost' - per.s angl.* [Motivation and personality]. St. Petersburg, Piter, 2007. (In Russian).
2. Kozhev A. *Vvedeniye v chteniye Gegelya* [Introduction to the reading of Hegel]. St. Petersburg, Nauka, 2003. pp. 792-45. (In Russian).
3. Lokk Dzh. *Sochineniya v 3-kh t. T.1. Opyt o chelovecheskom razumenii* [Works in 3 t. T. 1. Experience of human understanding]. Moscow, Mysl', 1985. p. 47. (In Russian).
4. Dekart R. *Sochineniya v dvukh tomakh* [Essays in two volumes]. Moscow, Mysl', 1989. p. 124. (In Russian).
5. Kant I. *Kritika chistogo razuma - per. Losskiy* [Critique of pure reason - translated Lossky]. Moscow, Izdatel'stvo Eksmo, 2017. 736 p. (In Russian).
6. Erikon E. *Identichnost': yunost' i krizis* [Identity: youth and crisis]. Moscow, 2006. - 352 p. (In Russian).
7. Vygotskiy L.S. *Voprosy vozrastnoy psikhologii* [Issues of age psychology]. *Sobr. Soch. v 6-t* [Coll. Op. in 6-Vol.]. Moscow, 1984, vol. 4, p. 251. (In Russian).
8. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. Moscow, 1973. p. 261. (In Russian).
9. Chesnokova I.I. *Problema samosoznaniya v psikhologii* [The problem of self-con-

sciousness in psychology]. Moscow, Pragma, 1997. 206 p. (In Russian).

10. Kuli CH. KH. *Chelovecheskaya priroda i sotsial'nyy poryadok* - per. s angl [Human nature and social order - per. from English]. Moscow, Idea-Press, Dom intellektual'noy knigi, 2000. 320 p. (In Russian).

11. Mid Dzh. "I" i "Me" kak fazy "YA" [I "and" Me " as phases "I"]. *Izbrannoye - sb. perevodov (sost. i perevodchik V. G. Nikolayev; otv. red. D. V. Yefremenko)* [Mid J. Favorites: a collection of translations (ed. and translator V. G. Nikolaev; resp. red. D. V. Efremenko)]. Moscow, INION RAN, 2009. pp. 170-177. (In Russian).

12. Shneyder L.B. *Professional'naya identichnost': teoriya, eksperiment. Trening* [Professional identity: theory, experiment. Training]. Moscow, Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta, 2004. 600 p. (In Russian).

13. Yermolayeva YE.P. (2001) *Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost'* [Professional identity and marginalism: concept and reality]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 22, 4, 51-59. (In Russian).

14. Poleva N.N. *Ot identifikatsii k identichnosti. Psikhologicheskiye issledovaniya* [From identification to identity. Psychological research, 2018. 11(58), 3. Available at: <http://psystudy.ru> (Accessed: 11.07.18). (In Russian).

15. Pravdyuk V.N., Derepasko S.V., Maslov S.I. (2012) *Sovremennyye podkhody i pedagogiche-skiye usloviya v podgotovke pedagoga professional'nogo obucheniya* [Modern approaches and pedagogical terms in training of the teacher of professional education]. *Izvestiya TulGU. Gumanitarnyye nauki*. Tula, Izd-vo Tulgu. 1, 2, 63-67. (In Russian).

16. Falyakhov I.I. *Vozmozhnosti dual'noy sistemy obucheniya* [Possibilities of dual system of education] *Sb. st. po mater. XXXVIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf "Innovatsii v nauke"* [Coll. Art. on mater. XXXVIII Intern. scientific-practical conf. "Innovations in Science"]. Novosibirsk, SibAK, 2014. 10 (35). (In Russian).

17. Azbel' A.A. *Osobennosti formirovaniya statusov professional'noy identichnosti starsheklassnikov* [Features of the formation of the status of professional identity of high school students]. *Avtoref. dis...kand. psikhol. nauk: 11.00.07* [Autoref. dis ... kand. the course of studies. Sciences: 11.00.07]. St. Petersburg, 2004. 19 p. (In Russian).

18. Gnatyshina YE.A., Gertsog G.A. *Podgotovka pedagogov professional'nogo obucheniya v usloviyakh kompetentnostno oriyentirovannogo upravleniya obrazovatel'nym protses-sam vuza* [Training of teachers of vocational training in a competence oriented management of educational process of the University]. *Sbornik nauchnykh statey "Professional'noye obrazovaniye: metodologiya, tekhnologii, praktika"* (pod red. V.V. Sadyrina) [Collection of scientific articles "Vocational education: methodology, technology, practice" (edited by V. V. Sadyrin)]. Chelyabinsk, izd-vo ZAO "Tsitsero", Chelyab. gos. ped. un-t, 2015. 8, 244 p. (In Russian).

19. Gretsov A.G., Azbel' A.A. *Uznay sebya. Psikhologicheskiye testy dlya podrostkov* [See yourself. Psychological tests for teenagers]. St. Petersburg, Piter, 2006. pp. 143-155. (In Russian).

20. Litke S.G. (2017) *Transtsendentnyy psikhologicheskiy kouching. Chelovecheskiy faktor* [Transcendent psychological coaching. Human factor]. *Sotsial'nyy psikholog*. 2 (34),

326-330. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=30510509> (Accessed: 09.06.18). (In Russian).

21. Zeyer E.F., Meshkova I.V. (2009) *Obrazovatel'naya sreda kolledzha kak faktor formirovaniya razvivayushchego professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva studenta* [Educational environment of the College as a factor in the formation of the educational professional-educational space of the student]. *Mir psikhologii*. 2, 205-211. (In Russian).

22. Ivanova N.L., Koneva YE.V. (2004) *Professional'naya identichnost' i professional'noye prostranstvo* [Professional identity and professional space]. *Mir psikhologii*. 2 (38), 148-157. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.41..6..010

УДК 372.01

ББК 74.202.5

Д. Ф. Ильясов¹, С. В. Олефир², А. Н. Юлдашева³

¹ORCID № 0000-0003-0905-7081

Профессор, доктор педагогических наук, заведующий
кафедрой педагогики и психологии, Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации работников образования,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: dinaf_chel@mail.ru

²ORCID № 0000-0001-9967-8898

Доктор педагогических наук, профессор, Челябинский институт
переподготовки и повышения квалификации работников образования,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: svolefir@yandex.ru

³ORCID № 0000-0003-2928-9517,

Директор МОУ «Аргаяшская средняя общеобразовательная школа № 2»
Аргаяшского муниципального района,
Челябинская область, г. Аргаяш, Российская Федерация.

E-mail: 002sch22@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТОВ НОВОЙ ПРИРОДЫ В РАБОТЕ С НИЗКОМОТИВИРОВАННЫМИ И СЛАБОЧИТАЮЩИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация

Введение. Снижение жизненной ценности чтения, его качества и в целом грамотности оказывают негативное влияние на качество образования. Эти явления дополняются проблемами, связанными со слабой концентрацией внимания, клиповостью мышления подрастающего поколения. В результате данных явлений наблюдается недостаточное овладение навыками чтения у значительного количества детей с полноценным интеллектом, зрением и слухом, сохранной речью. Целью данной работы является представление теоретических и практических данных по использованию текстов новой природы для преодоления трудностей в обучении чтению учащихся.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной вопросам обучения чтению низкомотивированных и слабочитающих учащихся; реализация идей использования текстов новой природы в учебной и внеурочной деятельности образовательной организации; обобщение практического опыта работы с текстами, представленными в печатном и электронном виде.

Результаты. Выделены свойства текстов новой природы, соответствующие клиповому мышлению учащихся: сжатый объем текста при повышенной информационной нагрузке; дублирование различных знаковых систем; элементы интерактивности и обратной связи. Эти особенности текстов позволяют развивать внимание, речь, мышление учащихся, необходимые для освоения сложных процессов чтения. Представлен обзор данных текстов и перечень способов их использования в работе с низкомотивированными и слабочитающими школьниками.

Обсуждение. Авторы ориентируют на использование текстов новой природы, обладающих высоким эмоциональным воздействием на личность школьников и способствующих повышению качества чтения, прежде всего, у низкомотивированных и слабочитающих школьников.

Заключение. Показано, что использование текстов новой природы в работе с низкомотивированными и слабочитающими школьниками позволяет сформировать познавательную у последних активность, умение читать и мыслить, читать и чувствовать, устойчивый интерес к образовательному содержанию текста.

Ключевые слова: тексты новой природы, детское чтение, низкомотивированные школьники, слабочитающие школьники.

Основные положения:

- определены особенности текстов новой природы, соответствующие клиповому мышлению современных школьников;
- выделены возрастные психофизиологические характеристики, соответствующие учащимся младшего, среднего и старшего возраста и рекомендованные формы работы по совершенствованию качества чтения;
- проведен обзор текстов новой природы, которые позволяют сделать

смысловое чтение доступным и привлекательным для низкомотивированных и слабочитающих школьников.

1. Введение (Introduction)

В современных условиях обостряется противоречие между возможностями доступа к неограниченному объему информации и ограниченными возможностями человека в восприятии и понимании информации с помощью процесса чтения. Быстрое чтение и глубокое понимание текста – важнейшие компетенции, необходимые для успешного обучения, однако в сознании учащихся уменьшается жизненная ценность чтения, снижается его качество и грамотность, что оказывает негативное влияние на качество образования, как подтверждают международные исследования Pisa. Эти негативные явления дополняются проблемами, связанными со слабой концентрацией внимания, клиповостью восприятия и мышления подрастающего поколения. В результате данных явлений недостаточное овладение навыками чтения может наблюдаться у детей с полноценным интеллектом, зрением и слухом, сохранной речью. Такие учащиеся не могут освоить однородный текст с линейной

структурой, например, произведения художественной литературы 19-20 века или текст традиционного учебника. Ослабление когнитивных способностей молодого поколения приводит к тому, что углубленное аналитическое чтение подменяется поверхностным просмотром текстов в электронной среде, без осмысления и запоминания прочитанного, без прочных знаний. Поэтому необходимо использовать новые средства и методы обучения чтению и совершенствования читательских навыков, учитывающие возрастные и индивидуальные особенности школьников, в частности, тексты новой природы (ТНП).

Представленные в печатной или электронной среде тексты новой природы обладают рядом свойств, соответствующих клиповому мышлению учащихся: сжатый объем текста при повышенной информационной нагрузке; дублирование различных знаковых систем; элементы интерактивности и обратной связи. Использование ТНП делает чтение привлекательным и увлекательным занятием, позволяет школь-

нику быстро достигнуть необходимой техники чтения и глубокого его понимания.

Данная идея использована при реализации инновационного проекта «Содействие школьникам в освоении стратегий успешного чтения посредством использования текстов новой природы» в МОУ «Аргаяшская средняя общеобразовательная школа № 2» в процессе деятельности в качестве федеральной инновационной площадки (ФЦПРО-2.3-03-04. «Современная школьная библиотека: формирование инфраструктуры чтения»). Особенностью этого проекта стало развитие читательской деятельности на уроках по всем предметным областям, включение в образовательную деятельность текстов новой природы в печатном и электронном виде.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Отметим, что проблема совершенствования качества чтения школьников активно обсуждается в зарубежной научной литературе. Например, Arthur M Glenberg со своими коллегами исследуют способы улучшения детского чтения

посредством воображаемой деятельности. Молодым читателям предлагается в ходе чтения сопоставлять слова с некоторыми объектами, которые эти слова могут представлять. По существу, данный метод включает манипулирование игрушечными предметами, указанными в прочитываемом тексте («сарай», «трактор», «лошадь» и т.п.) для имитации описанных в нем действий [1]. Исследователи убеждены, что правильное манипулирование объектами приводит к наиболее точному сопоставлению и, как следствие, облегчает понимание школьниками смысла и улучшению их памяти.

Carol Vukelich анализирует возможности игровых включений для повышения качества смыслового чтения детей младшего возраста. Исследование осуществлялось на примере ознакомления детей со знаниями в области охраны окружающей среды посредством чтения экологических текстов. Использование игровых включений, обогащенных функциональным опытом взрослых, по мнению автора исследования, становятся важным фактором для увязывания двух

процессов: чтения и обнаружение смысла в прочитанном тексте [2].

Оригинальную программу «восстановления чтения» («reading recovery procedures») предлагает Marie M. Clay. Программа основывается на раннем выявлении у детей трудностей чтения и активно используется в новозеландских школах. Суть ее заключается в раннем вмешательстве учителя в процесс чтения, чтобы предотвратить возможные проблемы и провалы в чтении детей [3].

Scott G. Paris и Evelyn R. Ока предлагают стратегии чтения, основанные на мотивации и метапознании. Им удалось показать, что обогащение процесса чтения метакогнитивными и мотивационными техниками и способами педагогической работы повышают осведомленность школьников о чтении [4].

David Rabiner изучает зависимость качества чтения от внимательности. Ему удалось установить, что наличие у детей проблем с вниманием с высоким долей вероятности сказывается на появлении проблем в чтении. В его исследование были вовлечены дети, как дошкольного, так и младшего школьного

возраста. Учитывая установленную зависимость, David Rabiner настаивает на необходимости скрининга проблем с вниманием. Такой скрининг позволит помочь выявить детей, которым угрожает опасность некачественного чтения [5].

Carol Hosenfeld осуществляет исследование качества чтения «успешных и неуспешных читателей» («successful and unsuccessful readers»). Автором установлено позитивное влияние метода «думать вслух» на улучшение читательской деятельности школьников [6].

Lori D. Oczkus предлагает особую технику взаимного обучения, которая основана на четырех стратегиях улучшения понимания текста: прогнозирование, опрос, уточнение и обобщение. Она раскрывает особенности применения данных стратегий в целых классах и определяет возможные трудности, с которыми могут столкнуться учителя в процессе их реализации [7].

Nikki L. Aikens и Oscar Barbarin проводят исследование вклада семейных и школьных контекстов на развитие траекторий детского чтения. Их выводы указывают на то, что множественные семейные и

школьные контексты объединяются и влияют на рост успеваемости младших школьников. Более того, такие контексты помогают объяснить устойчивую связь социально-экономических условий с результатами чтения детей [8].

Российские педагоги, психологи и нейропсихологи, библиотечные специалисты также проводят исследования в области чтения, выделяя факторы, влияющие на успешное чтение и обучение. Результаты междисциплинарных исследований сходны с результатами зарубежных коллег: особенно важна мотивация к чтению и познанию, получение удовольствия от чтения, умение выделять из текста главное и отвечать на вопросы. Тогда чтение становится осмысленным, просыпается интерес к тексту. Но достичь осмысленности чтения возможно только при определенном развитии высших психических функций ребенка: восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания, речи. Поэтому необходимо обратить внимание на познавательное развитие ре-

бенка, учитывать критические периоды данного развития и индивидуальные особенности зрительного восприятия, устойчивость внимания, формирование избирательной системы обработки информации, памяти, речи, мышления и т. п. [9].

Психологи отмечают, что у современных детей рано формируется клиповое мышление как результат способности к многозадачности, восприятию различных медиатекстов: музыки, графических изображений, одновременно с печатным текстом. Результатом такой многозадачности становятся рассеянность и гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных знаков логике линейного текста¹. Такие проблемы наиболее характерны для низко мотивированных и слабочитающих детей.

В качестве важнейших процессов, отражающих психофизиологические особенности детей, по мнению Л. С. Выготского, выступают: восприятие, воображение, внимание, память, мышление. Рассматривая своеобразие структуры детского

¹ Концепция программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rr-ot-03062017-n-1155-r-ob-utverzhdenii> (дата обращения: 17.07.18).

сознания на определенном этапе, он обращал внимание на «социальную ситуацию развития» – особое сочетание внутренних процессов развития и внешних, которое обуславливает динамику психологического развития¹. Современные исследователи отмечают, что у ребенка есть собственная система личностных отношений к действительности и к самому себе – «модель мира». Необходимо, чтобы с раннего возраста в этой системе ценностей чтение занимало важное место. Достичь этого помогает семейное чтение, учебная и внеурочная деятельность в образовательной организации, начиная с дошкольного возраста и продолжая в младшей и средней школе.

3. Результаты (Results)

Разработанная в психологии четкая характеристика возрастных особенностей детского, подросткового и юношеского возраста является основой для выбора педагогами и библиотечными специалистами соответствующего набора методов, форм и средств развития читательской деятельности и информацион-

ной культуры школьника. Возрастные характеристики и рекомендуемые формы работы приведены в таблице.

Таким образом, начиная с начальной школы, для развития чтения необходима опора на эмоциональное восприятие и воображение школьника, активная познавательная деятельность, ведущая к формированию произвольного и устойчивого внимания и развитой памяти. Одним из средств повышения интереса к чтению и достижения его качества для низкомотивированных и слабочитающих учащихся являются тексты новой природы, которые отвечают природе клипового мышления современного школьника. Наиболее значимый вклад в определение данного понятия и обобщение опыта работы с текстами новой природы внесла Международная научно-практическая конференция «Тексты новой природы в образовательном пространстве современной школы» (Санкт-Петербург, 2016). Предлагаем использовать определение, предложенное в рамках данной конференции Е. И. Казаковой: «текс-

¹ Выготский Л. С. Психология развития ребенка: сб. избр. тр. – М.: ЭКСМО, 2003. – 501 с.

том новой природы» будем называть мысль, зафиксированную на каком-либо носителе, для отображения которой используется связанная последовательность разнородных символов (знаков вербальной и невербальной природы)» [10, с. 102]. Примерами текстов новой природы

(ТНП) являются: визуальные тексты, комиксы, мультимедиа-тексты, инфографика, мотиваторы, интерактивные плакаты, тексты с дополненной реальностью, буктрейлеры и другие печатные и электронные ресурсы (Таблица 1).

Таблица 1 – Психофизиологические характеристики и формы работы
Table 1 – Psychophysiological characteristics and forms of work

Психофизиологическая характеристика	Возраст и форма работы
1	2
<p>Восприятие – острое, свежее, эмоциональное, увязка с практической деятельностью, тактильными ощущениями. Внимание произвольное, неустойчивое, ограниченное по объему, слабо организованное. Воображение развито, отличается эмоциональной насыщенностью, активно используется (сочиняем сказку, рассказ по картинке). Необходимо подкрепление воображения наглядными средствами – предметами, схемами, графическими образами. Развита наглядно-образная память. Мышление – наглядно-образное, конкретное, в тесной связи с ним происходит развитие речи.</p>	<p>Младший школьник. Словесные, наглядные и практические, игровые формы работы с опорой на воображение, наглядно-образную память и мышление.</p>
<p>Восприятие целенаправленное, планомерное, организованное. Неумение связывать окружающую жизнь с учебным материалом. Объем внимания, его длительность и интенсивность выше, чем у младших школьников. Внимание избирательное – к интересным фактам, событиям, предметам. Необходима активная познавательная деятельность. Возможно соединение воображения и мышления. Интенсивно развивается логическая память для преднамеренного смыслового запоминания. Мышление систематизированное, последовательное. Развивается способность к абстрактно-логическому мышлению.</p>	<p>Подросток. Комплекс словесных, наглядных и практических методов</p>

Продолжение таблицы 1

1	2
<p>Восприятие целенаправленное. Внимание произвольное и устойчивое. Развитая логическая память, связанная с мышлением, умение пользоваться приемами логического запоминания. Понятийное теоретическое мышление, умение рассуждать логически и абстрактно. Самостоятельность и независимость, критичность мышления. Развитие творческих способностей, интеллектуальной инициативы, самовыражения.</p>	<p>Старший школьник. Комплексное использование традиционных и активных методов обучения</p>

Структура текстов новой природы отличается от структуры традиционных текстов, которые характеризуются линейностью, значительным размером, представлением на бумаге, законченностью, включением преимущественно словесно-буквенных выражений. Текст новой природы обладает одним или несколькими из следующих свойств: представлен нелинейно, с включением медиаобъектов; объем текста максимально сжат, при этом информационная нагрузка его увеличена; ориентирован на мелкие текстовые структуры; для отражения содержания использует дублирование различных знаковых систем; включает элементы интерактивности и различные формы обратной связи; использует «новые формы авторства» и обладает рядом других свойств.

Как показано в Таблице 1, в младшем школьном возрасте для привлечения к чтению необходимы словесные, наглядные и практические, игровые формы. Книги, позволяющие организовывать такие формы работы, начали выпускать ряд издательств: АСТ, Геодом, Компас-гид, Лабиринт-Пресс, МИФ, Питер, Рипол-классик и др. Это книги-панорамы и интерактивные книги с большим количеством визуальных и текстовых комментариев, книги-вimmelбухи, комиксы и графические романы.

Книги-панорамы и интерактивные книги обладают небольшим объемом текста, напечатанного крупным шрифтом, привлекательным визуальным рядом, возможностями для игры, тактильных ощущений. Вimmelбухи, или «живые

книги» имеют большой формат, в них нет линейного текста, а истории представлены при помощи сюжетных рисунков. На каждом развороте книги-картинки представлено панорамное изображение, показывающее место действия (знакомые читателю или фантастические) и героев событий. «Читать» такие книги хорошо в семейном кругу, соревнуясь в поисках персонажей, развивая наблюдательность и расширяя словарный запас, а также устойчивое внимание.

Графические тексты виммельбухов эмоциональны, в основе каждого лежит определенный сценарий, представленный без слов, открывающий перспективы для развития речи. Они понятны даже для тех учащихся, для которых русский язык не является родным языком. Используя виммельбухи на уроках, можно сочинять повествование по картинкам, рассказывать историю о приключениях одного из героев, придумывать его характер, эмоции и т.д. Отвечая на вопросы педагога или родителя (Что было с героем раньше? Что будет потом?),

ребенок учится фантазировать, устанавливать причинно-следственные связи, углубляться в информационные слои историй и персонажей. Ю. В. Щербинина пишет, что виммельбух – это «блистательная в своем замысле игра с пространством», соединяющая инновационные полиграфические технологии и коллективный принцип общения с книгой¹. Виммельбухи активно используются в зарубежном образовании и лишь начали входить в работу наших педагогов. Ребенок-читатель с радостью воспринимает и читает такой визуальный текст, может обсудить со взрослым неожиданные жизненные сюжеты, сам становясь автором этого текста новой природы.

Привлекательными для низкомотивированных и слабочитающих школьников являются и комиксы. Недоверие к ним со стороны педагогов и библиотечных специалистов вызвано тем, что на взрослых комиксы часто не производят эстетического воздействия, кажутся лишь развлекательным жанром. В настоящее время этот жанр начинает раз-

¹ Щербинина Ю. В. Время библиоскопов. – М. : Форум : Инфра-М, 2015. – 22 с.

виваться в России: комиксы читают не только младшие школьники, но и взрослые, они широко используются в рекламе. Комиксы активно представлены в интернете, в библиотеках страны появляются отделы комиксов. Во многих комиксах поднимаются сложные проблемы, исторические события связываются с сегодняшним днем, что объединяет поколения читателей. Американский педагог Гречен Шварц писал более 10 лет назад, что «графические романы заслуживают «занять место в школьном учебном плане, поскольку помогают ученикам услышать разнообразные голоса и точки зрения, познакомиться с другими странами и культурами и развивают различные виды грамотности»¹.

В настоящее время в России по принципу художественных и научно-популярных текстов новой природы создаются и учебные тексты. Так для учащихся 1-2 классов в УМК «Перспективная начальная школа» издана «Азбука. Обучение грамоте и чтению» (автор Н. Г. Агаркова, Ю. А. Агарков). В «Азбуку»

включены произведения различных жанров: стихи, загадки, пословицы, скороговорки, дразнилки и т.д., которые отвечают возрастным потребностям детей и способствуют развитию познавательного интереса. В дополнении к «Азбуке» создана компьютерная программа «АБВ» и специальные тексты для чтения, максимально насыщенные словами с изучаемыми звуками и буквами.

Значительные проблемы в чтении возникают у младших школьников, имеющих логопедические проблемы и недостаточно развитый фонематический слух. Для таких учащихся 1-2 классов в УМК по русскому языку (автор Н. А. Чуракова) разработана специальная система упражнений, цель которой на протяжении первых двух лет обучения постепенно подвести школьников к пониманию многих фонетических закономерностей. Достигнуть данной цели помогают электронные тексты новой природы – аудиотексты литературных произведений. Младший школьник, прослушивая аудиотексты, видит их на экране компьютера и следит за голосом и

¹ Шварц Г. Роман в картинках / Критическое мышление и новые виды грамотности : сборник // сост. О. Варшавер. – М. : ЦГЛ, 2005. – С. 37-42.

текстом. Тексты интересны, озвучены профессиональными актерами. Озвученное чтение привлекательно для низкомотивированных и слабочитающих школьников возможностью прослушивать текст в двух режимах – медленном и обычном. Такие возможности позволяют быстро улучшить технику чтения, научиться узнавать слоги и целые слова, правильно ставить ударения и получать удовольствие от прослушивания текстов.

Концентрации внимания и развитию речи в начальной школе служат и электронные сервисы по созданию «облака слов». После прослушивания текста, учащиеся определяют ключевые слова и создают из них визуальный образ произведения. Данный образ рассматривается и обсуждается, уточняется, а само прочитанное произведение хорошо запоминается.

Подросток, как и младший школьник, легко воспринимает визуальные образы, у него хорошо развито ассоциативное мышление. Для того чтобы подросток быстро усвоил и проанализировал большой объем информации, она должна быть представлена в виде образов.

Если эти образы несут в себе четко выраженную эмоцию, то информация еще и привлечет к себе внимание и надолго запомнится. У подростка восприятие целенаправленное, планомерное, организованное. Объем внимания, его длительность и интенсивность выше, чем у младших школьников. Внимание избирательное – к интересным фактам, событиям, предметам. Но наблюдается неумение связывать окружающую жизнь с учебным материалом, необходима активная познавательная деятельность. Графические романы, или длинные комиксы, привлекательны для подростков. Они также могут не содержать слов, что позволяет читать книгу человеку на любом языке. В комиксах обычно сталкиваются противоположные точки зрения, которые можно обсуждать как в классе, так и в интернете, поддерживая или опровергая мнения других, овладевая коммуникативными навыками и совершенствуя навыки чтения. Комиксы необходимо включать в учебный процесс, наряду с линейными текстами и опорными конспектами, инфографикой.

Для активной познавательной

деятельности подростка и старшего школьника могут быть использованы мультимедиа-тексты, мотиваторы чтения, интерактивные плакаты, тексты с дополненной реальностью, буктрейлеры. Причем подростки и старшие школьники могут не только пользоваться готовыми ресурсами, но и сами создавать такие тексты, используя интернет-сервисы.

4. Обсуждение (Discussion)

Предлагаемый опыт работы с текстами новой природы представлен в МОУ «Аргаяшская средняя общеобразовательная школа № 2» в процессе деятельности по проекту «Содействие школьникам в освоении стратегий успешного чтения посредством использования текстов новой природы» в качестве федеральной инновационной площадки (ФЦПРО-2.3-03-04. «Современная школьная библиотека: формирование инфраструктуры чтения»). Особенностью этого проекта стало развитие читательской деятельности на уроках по всем предметным областям, включение в образовательную деятельность текстов новой природы в печатном и электронном виде.

В течение 2017-2018 учебного года каждым педагогом и педагогом-библиотекарем были подготовлены и проведены учебные и внеурочные занятия по своему направлению деятельности с использованием текстов новой природы. Перед педагогами стояли задачи по осуществлению отбора ТНП для оценки их восприятия школьниками, дальнейшего включения их в учебные занятия; по оценке качества чтения и его привлекательности для учащихся.

Итоги проделанной работы были представлены на семинарах в педагогическом коллективе школы, образовательных организаций Аргаяшского района Челябинской области и на всероссийском вебинаре, к которому подключились более 250 участников из различных регионов. На указанных мероприятиях педагогами школы был предложен опыт использования текстов новой природы: чтение виммельбухов, комиксов, графических романов, работа с «облаками слов», мультимедиа-текстами, мотиваторами чтения, текстами с дополненной реальностью и др. Дан анализ этого опыта и его положительная оценка.

Подводя итоги проделанной педагогами методической работы, отмечаем позитивные результаты читательской деятельности школьников, к которым можно отнести заинтересованность школьников в чтении не только текстов новой природы, но и обычных текстов, улучшение техники чтения у учащихся начальной школы, стремление школьников больше читать, понимать и обсуждать литературные произведения.

5. Заключение (Conclusion)

Появившиеся в последнее десятилетие тексты новой природы – результат развития полиграфической промышленности и электронных интернет-сервисов. Эти тексты соответствуют природе клипового

мышления современных школьников. Они привлекательны визуальными образами, малым объемом текста при его значительной информационной нагрузке, дублированием различных знаковых систем. Представлен обобщенный опыт работы с текстами новой природы в МОУ «Аргаяшская средняя общеобразовательная школа № 2». Ориентация педагогов на использование текстов новой природы в работе с низкомотивированными и слабо читающими учащимися позволяет сформировать познавательную активность, умение читать и мыслить, читать и чувствовать, устойчивый интерес к образовательному содержанию текста.

Библиографический список

1. Glenberg A.M. et al. Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of educational psychology*. 2004. Vol. 96. No. 3. 424 p.
2. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Childhood Research Quarterly*. 1994. Vol. 9. No. 2. pp.153-170.
3. Clay M.M. The early detection of reading difficulties. Auckland, Heinemann, 1985. 136 p.
4. Paris S.G., Oka E.R. Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental review*. 1986. Vol. 6. No. 1. 25-56.
5. Rabiner D. et al. Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2000. Vol. 39. No. 7. pp. 859-867.
6. Hosenfeld C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. System. 2007. Vol.5. No. 2. pp. 110-123.
7. Oczkus L.D. Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension, Grades 2-6. International Reading Association, Newark, USA, 2003. Available at: <https://studylib.net/doc/18539141/reciprocal-teaching-strategies-at-work> (Accessed: 17.11.2018).

8. Aikens N.L. Barbarin O. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. No. 2. pp. 235 – 251. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.235

9. Ахутина Т. В., Корнеев А. А., Матвеева Е. Ю. Развитие функций программирования и контроля у детей 7-9 лет // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. 2016. – № 1. – С. 42 – 63. DOI: 10.11621/vsp.2016.01.42

10. Казакова Е. И. Тексты новой природы: проблемы междисциплинарного исследования // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21. – № 4. – С. 102-109. DOI:10.17759/pse.2016210410

D. F. Ilyasov¹, S. V. Olefir², A. N. Yuldashev³

¹ORCID No. 0000-0003-0905-7081

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Pedagogy and Psychology,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: dinaf_chel@mail.ru

²ORCID No. 0000-0001-9967-8898

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chelyabinsk Institute of Retraining and Improvement of Professional Skill of Educators,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: svolafir@yandex.ru

³ORCID No. 0000-0003-2928-9517

Director of the secondary educational institution Argayash secondary school No. 2 of the Argayashsky municipal district of the Chelyabinsk region, Argayash village Russia.

E-mail: 002sch22@mail.ru

PEDAGOGICAL FEATURES OF THE USE OF TEXTS OF THE NEW NATURE IN WORK WITH LOW-MOTIVATED AND WEAK READING SCHOOLCHILDREN

Abstract

Introduction. Reduced quality and literacy, the vital value of reading have a negative impact on the quality of education. These phenomena are complemented by problems associated with low concentration of attention, mosaic thinking of the younger generation. As a result of these phenomena, there is an insufficient mastery of reading skills in a significant number of children with intellect, sight and hearing, and intact speech. The purpose of this work is to present

theoretical and practical data of the use of the new nature texts to overcome difficulties in teaching schoolchildren to read.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of the scientific literature devoted to the issues of teaching reading of low-motivated and weak reading schoolchildren; implementation of the ideas of using the texts of the new nature in the curricular and extracurricular activities of the educational organization; generalization of practical experience with texts presented in printed and electronic form.

Results. The features of texts of new nature that correspond to the schoolchildren' mosaic thinking are highlighted: compressed text volume with increased information load; duplication of different sign systems; elements of interactivity and feedback. These features of the texts allow to develop attention, speech, thinking of schoolchildren, necessary for mastering the complex processes of reading. A review of these texts and a list of ways to use them in working with low-motivated and weak reading schoolchildren are presented.

Discussion. The authors focus on the use of texts of new nature. They have a high emotional impact on the personality of schoolchildren and contribute to improving the quality of reading, first of all, among low-motivated and weak reading schoolchildren.

Conclusion. It is shown that the use of texts of new nature in work with low-motivated and weak reading schoolchildren allows you to form cognitive activity, the ability to read and think, read and feel, sustained interest in the educational content of the text.

Keywords: texts of new nature, children's reading, low-motivated schoolchildren, weak reading skills of schoolchildren.

Highlights:

- the features of texts of new nature have been identified, corresponding to the mosaic thinking of modern schoolchildren;
- the age-related psychophysiological characteristics have been highlighted corresponding to pupils of younger, middle and older age

and the recommended forms of work to improve the quality of reading;

– the review of the new nature texts have been held, which allow to make semantic reading accessible and attractive for low-motivated and weak reading schoolchildren.

References

1. Glenberg A.M. et al. Activity and imagined activity can enhance young children's reading comprehension. *Journal of educational psychology*. 2004. Vol. 96. No. 3. 424 p.
2. Vukelich C. Effects of play interventions on young children's reading of environmental print. *Early Child-hood Research Quarterly*. 1994. Vol. 9. No. 2. pp.153-170.
3. Clay M.M. The early detection of reading difficulties. Auckland, Heinemann, 1985. 136 p.
4. Paris S.G., Oka E.R. Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental review*. 1986. Vol. 6. No. 1. 25-56.
5. Rabiner D. et al. Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2000. Vol. 39. No. 7. pp. 859-867.
6. Hosenfeld C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *System*. 2007. Vol.5. No. 2. pp. 110-123.
7. Oczkus L.D. Reciprocal Teaching at Work: Strategies for Improving Reading Comprehension, Grades 2-6. International Reading Association, Newark, USA, 2003. Available at: <https://studylib.net/doc/18539141/reciprocal-teaching-strategies-at-work> (Accessed: 17.11.2018).
8. Aikens N.L. Barbarin O. Socioeconomic differences in reading trajectories: The contribution of family, neighborhood, and school contexts. *Journal of Educational Psychology*. 2008. Vol. 100. No. 2. pp. 235 – 251. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.235
9. Akhutina T.V., Korneev A.A., Matveeva E.YU. (2016) *Razvitiye funktsiy programmi-rovaniya i kontrolya u detey 7-9 let* [The dynamics of executive functions in children of 7-9 years old]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*. 1, 42-63. (in Russian) DOI: 10.11621/vsp.2016.01.42
10. Kazakova E.I. (2016) *Teksty novoj prirody: problemy mezhdisciplinarnogo issledovaniya* [Texts of new nature: problems of interdisciplinary research]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie.*, 21, 4, 102–109. (in Russian). DOI:10.17759/pse.2016210410

DOI: 10.25588/CSPU.2018.46..6..011

УДК 378:151.8

ББК 74.48:88.53

Т. Н. Лебедева¹, О. Р. Шефер²

¹ORCID № 0000-0002-0048-037X

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике», Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: lebedevatn@mail.ru

²ORCID 0000-0001-8559-2946

Доцент, доктор педагогических наук, Профессор кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: shefer-olga@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНОГО КОНФЛИКТА НА ДОСТИЖЕНИЕ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРАНТОВ

Аннотация

Введение. Выпускник педагогического вуза должен обладать всеми основными теоретическими и практическими навыками, видеть проблему в педагогических явлениях, понимать ребенка, быть готовым поставить себя в положение ученика, иметь способность к педагогической рефлексии и критической оценке различных планируемых и спонтанно возникающих педагогических ситуаций. Цель статьи – описать выявленное в ходе исследования влияние внутриличностного конфликта на достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы будущих учителей.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме внутриличностного

конфликта, возникающего в процессе самооценки достижений обучающимися планируемых результатов и использования модифицированной техники оценочной биполяризации Ф. Фидлера.

Результаты. На основе использования метода оценки биполяризации и модифицированного варианта интерперсональной диагностики в статье представлены результаты проведенного эмпирического исследования с целью определения самооценки будущего учителя и влияния внутриличностного конфликта на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы бакалавров и магистров.

Обсуждение. Подчеркивается, что значительное расхождение между самооценками реального «Я» и идеального «Я» говорит о наличии выраженного внутриличностного конфликта между тем, как респондент воспринимает себя, и тем, каким ему надо (или хочется) быть.

Заключение. Делается вывод о том, что внутриличностный конфликт отрицательно сказывается на достижениях обучающихся бакалавриата и магистратуры планируемых результатах освоения основной образовательной программы и на формировании способности и готовности, конкретизированных в компетенциях.

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, интегральная самооценка, оценочная биполяризация, интерперсональная диагностика, студент бакалавриата, студент магистратуры, педагогическое образование.

Основные положения:

- описано выявленное в ходе исследования влияние внутриличностного конфликта на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы будущих учителей;
- представлены результаты проведенного эмпирического исследования с целью определения самооценки будущего учителя и влияния внутриличностного конфликта на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы бакалавров и магистров на основе использования метода оценки биполяризации и модифицированного варианта интерперсональной диагностики.

1. Введение (Introduction)

Переход на уровневое образова-

ние в высшей школе, внедрение профессиональных стандартов привело к изменению условий профессионального развития человека и его дальнейшей социализации в профессиональном сообществе. Именно они определяют особенности новых социальных ситуаций, характеризуют качественную динамику трансформации условий, в которых идет профессиональное самоопределение, формируется и осуществляется профессиональная карьера каждого человека.

В этой связи особый интерес представляет оценка личностного индивидуального потенциала будущего учителя (студентов бакалавриата) и молодых учителей (студентов магистратуры) с учетом того, что на учителя падает основная нагрузка в формировании подрастающего поколения, личностные и профессиональные качества которого влияют на этот процесс. Кроме того, нас интересовало, насколько самооценка обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» соответствует личности современного учителя способного и готового к решению квазипрофессиональных задач, связанных с реали-

зацией требований ФГОС 3++ на всех уровнях образования от начального до послевузовского.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Для изучения самооценки использовалась техника оценочной биполяризации по Ф. Фидлеру [1; 2]. Интерпретация данной методики выполнена Е. С. Кузьминой и В. Е. Семеновой [3], а особенности ее применения в педагогических исследованиях описывались П. Ю. Брель и Е. Г. Спориним [4], С. В. Крайневой [5], Е. И. Кузьминой и З. В. Кузьминой [6], И. А. Юрловским [7] и др. Исследование проводилось в 2017-2018 гг. со студентами бакалавриата (50 человек) и молодыми учителями – студентами магистратуры (25 человек) физико-математического факультета ЮУрГГПУ.

Респондентам предлагалось оценить 20 качеств личности, которые описывались парными прилагательными-антонимами (сильный – слабый, трудолюбивый – ленивый, хороший – плохой и т.д.) [3, С. 88]. Ф. Фидлер одним из первых использовал технику оценочной биполяризации в своих исследованиях. Оценка давалась по 10-балльной шкале

предпочитаемому и неpreferred для представителей профессионального сообщества и для самого себя.

3. Результаты (Results)

В качестве показателей самооценки служили индексы оценочной биполяризации (*ASO* (assumed similarity of opposites) – индекс предполагаемого подобия между противоположными образами) как разность между суммами оценок качеств личности учителя предпочитаемых и неpreferred. Обращает на себя внимание большая группа респондентов со значениями *ASO* более ста, в исследовании их было около 50 %, в основном это студенты магистратуры. Малые значения *ASO* только у 20 % респондентов, в основном у студентов бакалавриата.

Ориентация на деловые отношения и качества людей значительно преобладает только у 28 % студентов магистратуры, в то время как у

студентов бакалавриата около 40 %. У 24 % студентов магистратуры она не столь существенно перекрывает ориентацию на межличностные отношения, а у студентов бакалавриата данный показатель равен 34 %. Межличностные отношения не менее, а иногда и более значимы для 40 % студентов магистратуры, а у студентов бакалавриата данный показатель равен 54 %. У 8 % студентов магистратуры в оценке людей значимо преобладают личные качества, а у студентов бакалавриата данный показатель равен 4 %.

Рассматривалась также разница в оценке людей по деловым (*ASO*_д) и личностным качествам (*ASO*_л). Величины *ASO*_д и *ASO*_л могут свидетельствовать о предпочтительности для респондента деловой или межличностной ситуации общения; то есть, если *ASO*_д больше *ASO*_л, то респондент более ориентирован на дело, чем на межличностные отношения (Таблица 1).

Таблица 1 – Результаты исследования

Table 1 – Research result

Респондент	Показатель, %			
	LPC	<i>ASO</i> _л	<i>ASO</i> _д	<i>ASO</i> _о
Студент бакалавриата	Низкое значение - 5 (10 %)	Мягкость – 10 (20 %)	Мягкость – 20 (40 %)	Мягкость – 15 (30%)

Продолжение таблицы 1

Респондент	Показатель, %			
	LPC	ASOл	ASOд	ASOо
Студент бакалавриата	среднее значение – 30 (60 %) высокий уровень – 15 (30 %)	уравновешенность – 30 (60 %) жесткость – 10 (20 %) сверхжесткость – 0	уравновешенность – 20 (40 %) жесткость – 10 (20 %) сверхжесткость – 0	уравновешенность – 20 (40 %) жесткость – 15 (30 %) сверхжесткость – 0
Студент магистратуры	низкое значение – 2 (8 %) среднее значение – 10 (40 %) высокий уровень – 13 (52 %)	мягкость – 0 (0 %) уравновешенность – 15 (60 %) жесткость – 10 (40 %) сверхжесткость – 0	мягкость – 0 (0%) уравновешенность – 15 (60 %) жесткость – 10 (40 %) сверхжесткость – 0	мягкость – 0 (0%) уравновешенность – 15 (60 %) жесткость – 10 (40 %) сверхжесткость – 0
Среднее значение	среднее значение – 53,3	уравновешенность – 60,0	уравновешенность – 46,7	уравновешенность – 46,7

Интерпретация индекса оценочной биполяризации предполагает, что чем выше величина *ASO*, тем ниже самооценка респондента при восприятии себя в качестве партнера по общению и соучастника совместной профессиональной деятельности в сравнении с выбранным эталоном предпочитаемого представителя профессионального сообщества. Величины *ASO*, близкие

к нулю, говорят об адекватности (реалистичности) самооценки респондента, а со знаком минус – о завышенной самооценке [8].

Завышенная самооценка по личным качествам выявилась у 16 % студентов магистратуры и у 30 % у студентов бакалавриата. Заниженная самооценка по этому параметру вскрылась у 20 % студентов магистратуры и 20 % студентов бакалаври-

ата, причем этот показатель ярко выражен у студентов 4 курса, которые завершили первую производственную педагогическую практику. У остальных самооценка по личным качествам - реалистичная.

По деловым качествам завышенная самооценка выявлена у 12 % студентов магистратуры и 18 % студентов бакалавриата. Заниженная самооценка – у 24 % студентов магистратуры и 40 % у студентов бакалавриата. У остальных респондентов самооценка по деловым качествам – адекватная.

Обращает на себя внимание сочетание завышенной самооценки, как по личным, так и по деловым качествам у 8 % студентов бакалавриата и магистратуры.

Анализ анкетирования показывает, что сложилась устойчивая тенденция к заниженной самооценке у 12 % студентов магистратуры и у 26 % у студентов бакалавриата, что свидетельствует, прежде всего, о внутриличностных трудностях в профессиональной социализации.

Выход из сложившейся ситуации мы видим в изменении отношений с учителем-наставником базы практики. У респондентов, которые реа-

лизовывали идеи, заложенные в выпускной квалификационной работе или магистерской диссертации, в образовательных учреждениях (базах практик) на протяжении учебного года под патронажем учителя-наставника, то процент студентов с заниженной профессиональной самооценкой снижается до нуля. Сетевое взаимодействие с образовательными учреждениями, в том числе и с базами практик, реализуемое в ЮУрГГПУ способствует профессиональной социализации обучающихся всех уровней образования по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Самооценка студентов бакалавриата и магистратуры исследовалась также с позиций ее проявления в межличностных отношениях и общении. Для этих целей использовался модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири, Г. Лефоржа, Р. Сазека, Л. Н. Собчик [9]. Этот метод отличается от оригинальной методики, предназначенной для исследования представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения взаимоотношений в малых группах, в основном способами интерпре-

тации сопоставлением с данными объективного наблюдения. С помощью данной методики выявляется преобладающий тип отношений к людям в самооценке и взаимооценке.

По данным самооценки можно выделить наиболее распространенные среди респондентов типы внутрличностных и межличностных отношений.

Властно-лидирующий тип межличностных отношений преобладает у 16 % студентов магистратуры и у 6 % у студентов бакалавров. Исследуемые, у которых преобладает этот тип, характеризуются оптимистичностью, быстротой решений, высокой активностью, выраженной мотивацией достижения, повышенным уровнем притязаний, легкостью и гибкостью принятия решений, ориентацией в основном на собственное мнение и минимальной зависимостью от внешних факторов. Их поступки и высказывания могут опережать их продуманность. Обучаемые с таким типом межличностных отношений оказывают активное воздействие на окружение, стремятся вести за собой и подчинять своей воле. Им свойственно реагирование на происходящие собы-

тия по типу «здесь и сейчас».

Сотрудничающий – конвенциональный тип межличностных отношений выявлен у 20 % у студентов бакалавриата и у 16 % студентов магистратуры. Этот тип отношений сочетается с такими особенностями, как эмоциональная неустойчивость, высокий уровень тревожности и низкий – агрессивности, зависимость самооценки от мнения других значимых людей, стремление к причастности и групповым веяниям, сотрудничеству, потребность в излиянии дружелюбия на окружающих, поиска признания в глазах наиболее авторитетных личностей группы, энтузиазм, восприимчивость к эмоциональному настрою группы, широкий круг интересов при некоторой поверхностности увлечений.

Ответственно-великодушный тип межличностного взаимодействия присущ 30 % студентов бакалавриата и 24 % студентов магистратуры. Этот тип отношений сочетается с такими личностными особенностями, как выраженная потребность в соответствии социальными нормами поведения, экзальтации в проявлении своих убеждений, целостном стиле мышления, легком вживании

в разные социальные роли, доброжелательности, стремления к деятельности, полезной для всех людей, а также в наличии потребности производить приятное впечатление, нравиться окружающим, с одной стороны, и, с другой – подавленной враждебности, что может вызвать повышенную напряженность.

Такие типы отношений, как независимо-доминирующий, прямолинейно-агрессивный и зависимо-попослушный в группе исследуемых не выявлены.

В целом первый из вышеупомянутых типов межличностных отношений характеризуется большой независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки

зрения, тенденцией к доминированию, т.е. преобладанию лидерских качеств.

Другие два типа представляют противоположную картину: преобладание конформных установок, согласованность в контактах с окружающими.

Исследование самооценки студентов бакалавров и магистратуры по методике Лири и др. позволило нам определить выраженность профессионально-личностных черт. При проведении анализа ответов респондентов, мы сгруппировали их по определенным группам качеств. Максимальное число баллов в самооценке студентов бакалавров и магистратуры представлено в Таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования самооценки студентов бакалавриата и магистратуры

Table 2 – The results of the study self-assessment of undergraduate and magistracy students

Респондент	Качество, %		
	Интерсубъектное	Интрасубъектное	Волевое
Студент бакалавриата	дружелюбие – 50 потребность в оказании помощи – 40 охотное выполнение чужих обязанностей – 6	уверенность, независимость – 10 искренность, непосредственность – 16 реализм суждений – 20 мягкосердечность, сверхобязательность – 30	настойчивость в достижении цели – 30

Продолжение таблицы 2

Респондент	Качество, %		
	Интерсубъектное	Интрасубъектное	Волевое
Студент бакалавриата	потребность в доверии со стороны окружающих – 40 склонность к соревновательности, соперничеству – 50 гиперсоциальные установки – 10 компромиссное поведение – 8	скромность, застенчивость – 16 скептицизм и неконформность – 16	настойчивость в достижении цели – 30
Студент магистратуры	дружелюбие – 64 потребность в оказании помощи – 48 охотное выполнение чужих обязанностей – 48 потребность в доверии со стороны окружающих – 56 склонность к соревновательности, соперничеству – 32 гиперсоциальные установки – 24 компромиссное поведение – 16	уверенность, независимость – 40 искренность, непосредственность – 28 реализм суждений – 28 мягкосердечность, сверхобязательность – 28 скромность, застенчивость – 20 скептицизм и неконформность – 16	настойчивость в достижении цели – 64

4. Обсуждение (Discussion)

Анализируя результаты исследования по самооценке студентов бакалавриата и магистратуры, мы установили, что значительное рас-

хождение между самооценками реального «Я» и идеального «Я» говорит о наличии выраженного внутриличностного конфликта между тем, как респондент воспринимает себя,

и тем, каким ему надо или хочется быть. При этом конфликт будет более острым, если в идеале респондент стремится быть таким, как надо (или в нашем случае, как это заключено в «Профессиональном стандарте педагога» [10]), а не таким, каким ему хочется быть. Если такой конфликт длится достаточно долго, это приводит к невротизации личности, поломке нормальных психологических функций, в целом – к нарушению устойчивости личности и интереса к профессиональной деятельности.

Сопоставление полученных данных по методикам Ф. Фидлеру и Т. Лири и уровня сформированности профессиональных компетенций, приобретаемых в ходе педагогической практике, показывает, что различного рода внутриличностные конфликты обнаружены у 42 % студентов бакалавриата и 36 % студентов магистратуры. Беседа с респондентами объясняет эту статистику завышенным ожиданием обучающихся от рейтинговой системы оце-

нивания [8] и непониманием особенностей профессиональной социализации, происходящей в рамках педагогической практики.

5. Заключение (Conclusion)

Итак, проведенное нами исследование самооценок студентов бакалавриата и магистратуры выявило преобладание почти у половины из них оценочных стереотипов, склонности к авторитарным методам руководства, доминантности в общении, ориентации на межличностные отношения, неадекватности самооценок, значительное расхождение между самооценками реального и идеального «Я», что свидетельствует о наличии выраженного внутриличностного конфликта. Именно внутриличностный конфликт отрицательно сказывается на достижениях обучающихся бакалавриата и магистратуры планируемых результатах освоения основной образовательной программы и на формировании способности и готовности, конкретизированных в компетенциях.

Библиографический список

1. Fidler F.E. The model of unforeseen circumstances of the effectiveness of the leadership. The Successes of the experimental social psychology. New York, 1964. 159 p.
2. Fidler F.E. Leadership Traits and leadership effectiveness. Reconceptualization problems of leadership. Leadership and interpersonal behavior. New York, 1961. pp. 308-318.

3. Методы социальной психологии / под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. – Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – 129 с.
4. Брель П. Ю., Спорин Е. Г. Самооценка как психологическая категория // Вестник Иркутского ГТУ. 2012. – № 8 (67). – С. 236-243.
5. Крайнева С. В. Моделирование процесса формирования учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата // Профессиональное образование. Столица. 2018. – №2. – С. 29-31.
6. Кузьмина Е. И., Кузьмина З. В. Соотношение самооценки, уровня притязаний и ценностных ориентаций личности // Новости Саратовского университета. Серия Академия образования. Психология развития. 2018. – Том. 7, выпуск. 1 (25). – С. 30-43. DOI: 10.18500 / 2304-9790-2018-7-1-30-43
7. Юрловский И. А. Уважение студентов университета как условие успешной будущей профессиональной деятельности // Интернет-журнал «Наука» выпуск 4 (23), Июль-Август 2014 года. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/samootsenka-obuchayuschih-sya-vuza-kak-usloviye-uspeshnosti-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 07.07.18).
8. Соколова Е. В., Паршакова О. Ю. Применение оценочной биполяризации как метода анализа психологической атмосферы в студенческой группе // Формирование гуманитарной среды в вузе: инновационные образовательные технологии. Компетентный подход. 2016. – Т 1. – С. 179-182.
9. Собчик Л. Н. Диагностика межличностных отношений. Модифицированный вариант межличностной диагностики Т. Лири : методическое руководство по трудовым и социальным вопросам Московского городского исполнительного комитета. – М.: ГУ ЦУП. 1990. – 48 с.
10. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Мин. труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. N 544н. URL: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (дата обращения: 01.08.18).

T. N. Lebedeva¹, O. R. Shefer²

¹ORCID No. 0000-0002-0048-037X

Associate Professor, associate Professor of the Department Informatics,
Information Technologies and Methods of Informatics Teaching,
South Ural State Humanitarian-Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: lebedevatn@mail.ru

²ORCID No. 0000-0001-8559-2946,

Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor of the Department Physics and Methods of Teaching Physics,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: shefer-olga@yandex.ru

THE IMPACT OF INTRAPERSONAL CONFLICT ON THE ACHIEVEMENT OF THE PLANNED RESULTS OF THE DEVELOPMENT OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAM OF BACHELORS AND MASTERS

Abstract

Introduction. A graduate of a pedagogical University must have all the basic theoretical and practical skills, see the problem in pedagogical phenomena, understand the child, be ready to put himself in the position of a student, have the ability to pedagogical reflection and critical evaluation of various planned and spontaneously arising pedagogical situations. The purpose of the article is to describe the influence of intrapersonal conflict on the achievement of the planned results of the development of the basic educational program of future teachers.

Materials and methods. The main methods of the study are the analysis of scientific literature on the problem of intrapersonal conflict arising in the process of self-assessment of the achievements of the planned results and the use of the modified technology of evaluation of the bipolarization of the Fidler.

Results. Based on the method of evaluation of bipolarization and a modified version of interpersonal diagnostics, the article presents the results of empirical research to determine the self-assessment of the future teacher and the impact of intrapersonal conflict on the achievement of the planned results of the development of the basic educational program of bachelors and masters.

Discussion. It is emphasized that a significant discrepancy between the self-assessments of the real "I" and the ideal "I" indicates the presence of a pronounced intrapersonal conflict between how the Respondent perceives himself and what he needs (or wants) to be.

Conclusion. It is concluded that the intrapersonal conflict has a negative impact on the achievements of undergraduate and graduate students of the planned results of the development of the basic edu-

cational program and on the formation of the ability and readiness, specified in the competencies.

Keywords: intrapersonal conflict, integral self-assessment, estimated bipolarization, interpersonal diagnostics, undergraduate student, master's student, pedagogical education.

Highlights:

- the influence of intrapersonal conflict on the achievement of the planned results of the development of the basic educational program of future teachers is described in the study;

- the paper presents the results of an empirical study to determine the self-assessment of the future teacher and the impact of intrapersonal conflict on the achievement of the planned results of the development of the basic educational program of Baka-laurels and masters on the basis of the method of evaluation of bipolarization and a modified version of interpersonal diagnosis.

References

1. Fidler F.E. The model of unforeseen circumstances of the effectiveness of the leadership. The Successes of the experimental social psychology. New York, 1964. 159 p.
2. Fidler F.E. Leadership Traits and leadership effectiveness. Reconceptualization problems of leadership. Leadership and interpersonal behavior. New York, 1961. pp. 308-318.
3. Ed. Kuzmina E.S., Semenova V.E. *Metody sotsial'noy psikhologii* [Methods of social psychology]. Leningrad, Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1977. 129 p. (In Russian).
4. Brel P.J., Spain E.G. (2012) *Samoosenka kak psikhologicheskaya kategoriya* [Self-Esteem as a psychological category]. *Vestnik Irkutskogo GTU*. 8 (67), 236-243. (In Russian).
5. Kraineva S.V. (2018) *Modelirovaniye protsessa formirovaniya uchebno-professional'noy motivatsii studentov bakalavriata* [Modeling of the process of formation of educational and professional motivation of undergraduate students]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolititsa*. 2, 29-31. (In Russian).
6. Kuzmina E.I., Kuzmina Z.V. *Sootnosheniye samoosenki, urovnya prityazaniy i tsennostnykh oriyyentatsiy lichnosti* [The Ratio of self-esteem, level of claims and value orientations of personality]. *Novosti Saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 2018. 7, 1 (25), 30-43. DOI:10.18500 / 2304-9790-2018-7-1-30-43. (In Russian).
7. Yurlovsky I.A. (2014) *Uvazheniye studentov universiteta kak usloviye uspekhov budushchey professional'noy deyatel'nosti* [Respect students of the University as a condition for successful future professional activity] *Internet-zhurnal «Nauka»*. 4 (23). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/samoosenka-obuchayushchisya-vuza-kak-usloviye-uspekhov-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti> (Accessed: 07.07.18). (In Russian).

8. Sokolova E.V., Parshakova O.YU. (2016) *Primeneniye otsenочноy bipolyarizatsii kak metoda analiza psikhologicheskoy atmosfery v studencheskoy gruppe* [The use of evaluative bipolarization as a method for analyzing the psychological atmosphere in a student group]. *Formation of the humanitarian environment in the University: innovative educational technologies. Competence approach.* 1, 179-182. (In Russian).

9. Sobchik, L.N. *Diagnostika mezhlchnostnykh otnosheniy. Modifitsirovannyy variant mezhlchnostnoy diagnostiki T. Liri (metodicheskoye rukovodstvo po trudovym i sotsial'nym voprosam Moskovskogo gorodskogo ispolnitel'nogo komiteta* [Diagnostics of interpersonal relations. A modified version of interpersonal diagnosis T. Leary (a methodological manual on labor and social issues of the Moscow City Executive Committee)]. Moscow. GU TSUP. 1990. 48 p. (In Russian).

10. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')"* (prikaz Min. truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. N 544n) [On the approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)" (order Min. Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 N 544n)]. Available at: <http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/> (Accessed: 01.08.18). (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.53..6..012

УДК 373.24

ББК 74.00

Е. Ю. Никитина¹, О. В. Елисеенко²

¹ORCID № 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

²ORCID № 0000-0003-4596-755X

Преподаватель кафедры управления и права, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: eliseenkoov@gmail.com

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста в условиях смены целей и парадигмы отечественного дошкольного образования; представлен обзор основных идей современных исследователей по проблеме правового воспитания и обучения детей, раскрыта историография проблемы, разработан понятийный аппарат и указаны основные теоретико-методологические подходы вопроса формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторскую систему организации работы с детьми старшего дошкольного возраста по формированию у них правовых умений.

Материалы и методы. Основным методом исследования является анализ научной литературы, посвященный проблеме правового образования детей. В ходе исследования использованы нормативные документы, посвященные теме дошкольного правового образования.

Результаты. Выявлены теоретические аспекты формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста, обозначена инновационная функциональная теоретико-методологическая основа, способствующая созданию условий для успешного процесса формирования правовых навыков детей; выявлены и описаны эффективные теоретико-методологические подходы, способствующие правовому образованию детей.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью проекта является формирование правовых умений у детей старшего дошкольного возраста.

Заключение. Проанализировано состояние проблемы формирования правовых умений детей в психолого-педагогической литературе и обоснована её актуальность; выявлена сущность и специфика понятий «правовое образование», «правовые умения» и их структура, «формирование правовых умений» детей старшего дошкольного возраста; определены основные методологические подходы к решению данной проблемы.

Ключевые слова: правовое образование детей старшего дошкольного возраста; правовые умения детей старшего дошкольного возраста; формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста; социально-ориентированный подход; правовой подход; партисипативный подход; исторические этапы становления правового образования детей; теоретико-методологические подходы.

Основные положения: обозначена актуальность проблемы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста; представлены основные исторические этапы становления правового образования; разработано понятийное поле проблемы, а именно: правовое образование, правовые умения, формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста; определены теоретико-методологические подходы к формированию правовых умений детей старшего дошкольного возраста: социально-ориентированный; правовой и партисипативный.

1. Введение (Introduction)

Актуальность исследования вызвана новейшими тенденциями в дошкольном образовании, связанных с важностью осуществления правовых образования детей; недос-

таточной разработкой теоретико-методологических аспектов и методико-технологического аппарата формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста. Значимость проблемы формирования правовых умений детей увеличивается не только в связи с высокой динамикой социальных процессов, происходящих в общественной жизни, но и в связи с повышением требований научно-технического прогресса. Чтобы верно и всесторонне разобраться в разнообразии политической жизни, динамичных изменениях, происходящих в современном обществе, важны гибкое мышление, устойчивые мировоззренческие убеждения, последовательная правовая позиция.

Современное правовое и демократическое государство призвано соблюдать верховенство закона, гарантировать равенство, права и свободы граждан. Тем не менее, состояние общества характеризуется негативными тенденциями: устранение из общественной жизни и размытость важнейших личностных норм и ценностных установок, проявление различных видов девиантного поведения подрастающего

поколения, что приводит к росту правонарушений [1].

Сегодня дошкольное образование находится в состоянии непрерывного процесса совершенствования. Педагогическая деятельность направлена на формирование всесторонне развитого ребенка, на укрепление и сохранение здоровья детей: вводятся парциальные программы развития, сочетающие различные стороны педагогического процесса и ориентированные на обеспечение принципа комплексности; внедряются дополнительные занятия для детей: иностранный язык, компьютерное обучение, уроки социального и гражданского развития, робототехника, хореография и т. д.

Правовое образование, являясь одной из ведущих тенденций современного общества, предполагает вовлечение ребенка в мир человеческих ценностей. Начальные представления о социальных нормах поведения людей, о важности определенного порядка в человеческих взаимоотношениях приобретаются в детстве, еще в дошкольный период. Исследования Л. В. Выготского, Д. Б. Эльконина и др. указы-

вают, что дошкольный период является сенситивным в развитии и становлении личности детей.

Дошкольное детство – самый ответственный период, так как определяются основы гражданственности, нравственности, духовности, складываются социальные и правовые установки, отношение к себе, людям, обществу. В дошкольных образовательных организациях детей формируется личность с активными стремлениями к самосовершенствованию, самореализации, самопознанию. На начальных этапах своей жизни дети приобретают основы личностной культуры и её базис, соответствующий общечеловеческим духовным ценностям [2]. А основы правовой культуры рассматриваются как важнейшая составляющая часть базиса личностной культуры ребенка. Передача правовых ценностей на начальных этапах должна осуществляться только с учетом возраста детей. Наиболее активные взгляды, жизненные позиции, основные мотивы поведения личности складываются именно в дошкольные годы. От того, какое понимание права и отношение к нему формируется в этот период

становления личности, во многом зависит последующее поведение человека-гражданина в правовой сфере.

Анализ исследований (В. А. Казаева, С. А. Козлова, С. В. Федотова, Д. С. Яковлева) дает возможность установить, что правовое образование детей старшего дошкольного возраста является сложным педагогическим процессом: он включает в себя сообщение детям знаний, формирование эмоционально-оценочного отношения к социальным фактам и событиям, и затем применение этих знаний в практической деятельности. Раннее правовое образование приводит к общему социальному развитию детей – формированию сознания, познавательных интересов, способностей к самостоятельным умозаключениям и правовому поведению.

Воспитание уважения к правовым нормам приобретает особую значимость в условиях дошкольных образовательных организаций. Чтобы процесс формирования правовой культуры протекал адекватно с ориентиром на правовые, социальные и нравственные ценности, необходимо радикально изменить существ-

вующие подходы к формированию правовых умений дошкольников в организациях дошкольного образования, и именно этим учреждениям принадлежит важная роль в воспитании будущего гражданина страны. Дошкольное детство – особенно важный период становления личности ребенка. Для формирования у ребенка основных представлений о своих правах и свободах, развития уважения и терпимости к другим людям и их правам, важно не только дать знания, но и создать условия их применения на практике.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

В Национальной доктрине образования, Федеральной программе развития образования, Законе РФ «Об образовании», нормативных актах, регламентирующих процесс управления системой образования, в числе важнейших закономерно провозглашается задача демократизации образования, без решения которой невозможно добиться построения и развития гражданского общества, создания условий разностороннего развития личности. В связи с принятием федеральных государст-

венных требований к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования подчеркивается важная роль обновления и внедрения социально-педагогических программ и проектов, направленных на формирование гражданско-правовой культуры как общенациональной ценности. Так, ФГОС ДО провозглашает следующие принципы: объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развития их социальных, нравственных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности ребенка; приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства [3].

Всесторонне изучив правовую и психолого-педагогическую литературу (С. Н. Апиян, Е. В. Пономаренко, Е. В. Титаринцева и др.), выявили, что главными недостатками

настоящего времени в системе правового образования детей дошкольного возраста являются отсутствие конкретно поставленных целей, усвоение формального аспекта правового обучения, пренебрежение культурной составляющей и низкий уровень мотивации к получению правового образования.

3. Результаты (Results)

Историко-педагогический анализ проблемы формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста позволил установить степень её разработки в теории и практике дошкольного образования, что послужило далее стимулом к осмыслению путей поиска новейших педагогических задач и выявлению способов их решения.

В истории развития проблемы выделены три этапа:

- первый этап (вторая половина 19 в. – первая половина 20 в.) – этап накопления теоретических знаний в области правового воспитания и внедрения его в образовательный процесс, характеризуется признанием значения правового воспитания в образовании, необходимости воспитания у детей чувства законности. Однако правовое воспитание

на этом этапе сводилось фактически к правовому просвещению в рамках изучения норм законов;

- второй этап (1960-1990-е гг.) – этап актуализации проблемы формирования правовых умений детей, отличается появлением общих понятий, составляющих терминологическое поле проблемы: правовое воспитание и обучение детей, правовое сознание, правовая культура, правовые нормы. Тем не менее, основные задачи правового воспитания сводились к тому, чтобы давать лишь представление о правовых нормах и стимулировать деятельность детей в этом направлении, способствуя накоплению позитивного опыта. Знакомство воспитанников с правовыми аспектами осуществлялось в большей степени для профилактики и предупреждения преступности несовершеннолетних и правонарушений, совершаемых детьми и подростками. Отсутствуют работы по формированию правовых умений и навыков детей в сфере дошкольного образования;

- третий этап (90-е гг. 20 в. – наст. время) – этап активной разработки терминологии и основных положений правового образования детей

характеризуется динамичной разработкой терминологического поля и основных положений правового образования детей. Происходит более детальное изучение правовых исследований: от описания и обобщения педагогического опыта правового образования детей, в том числе дошкольного возраста, формирования правовых знаний детей в образовательном процессе к выявлению психологических и социологических связей в данном направлении, повышается интерес исследователей к формированию правовых умений и навыков детей дошкольного возраста. Однако понятия представлены разрозненно, процесс формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста исследован недостаточно.

Изучив правовую и психолого-педагогическую литературу (Н. Ф. Виноградова, С. А. Рудых, Э. К. Сулова и др.), можно сказать, что правовое образование детей старшего дошкольного возраста – это педагогический процесс, направленный на осознание детьми гражданами своей страны, на овладение ими важнейшими знаниями о нравственных и правовых нормах, на усвоение

привычек правопослушного, т. е. согласующегося с нормами права поведения, а также первичные навыки социальной деятельности; это педагогический процесс воспитания социально-активной личности, основ правового мышления и сознания детей, привычек поступать соответственно законам, формирование у ребенка мышления о самом себе, о своих правах и обязанностях.

Цель педагогического процесса в правовом образовании детей старшего дошкольного возраста – формирование основ правового сознания и правовых умений детей дошкольного возраста. Задачами данного процесса явились: создание условий для развития у детей положительного самоощущения; развитие социальных и коммуникативных навыков; воспитание уважения и терпимости, вне зависимости от происхождения, национальной и расовой принадлежности, языка, пола, возраста, поведенческого и личностного своеобразия (также внешнего облика и физических недостатков); формирование чувства собственного достоинства, уяснение своих прав и свобод, развитие чувства ответственности за другого чело-

века, начатое дело, данное слово; воспитание уважения к достоинству и личным правам других людей; объяснение общественных норм и правил поведения; знакомство детей в соответствующей их возрасту форме с важнейшими документами по защите прав человека. Системой взаимодействия выступают организованное обучение; совместная деятельность взрослого и ребенка; самостоятельная деятельность детей [4].

Под правовыми умениями детей

старшего дошкольного возраста понимаем усвоение правовых знаний, принципов и норм; навыки их практической реализации; формирование соответствующего отношения к праву и практике его реализации; умения использовать свои права, соблюдать существующие запреты и исполнять общественные обязанности.

Структура правовых умений детей старшего дошкольного возраста представлена тремя компонентами, которые отображены в Таблице 1.

Таблица 1 – Компоненты структуры правовых умений детей старшего дошкольного возраста

Table 1 – Components of the structure of legal skills of preschool children

Компонент	Характеристика компонента
Информационно-познавательный	Знания детей о правах; знания детей об обязанностях; умение воспринимать правовую информацию; умение передавать правовую информацию; умение строить свою речь.
Эмоционально-оценочный	Оценка собственной деятельности; умение оценивать поступки других людей с точки зрения норм права; умение осознавать ценность правовых установок; осознанное вступление в диалог с собеседником; желание идти первым на контакт с собеседником; стремление к познанию окружающего мира.
Поведенческо-деятельностный	Владение умениями и навыками по реализации правового поведения; умение реализовать свои права в деятельности, соблюдать запреты и выполнять обязанности; умение сопереживать собеседнику; поиск интересных тем для беседы; положительный настрой к партнеру по диалогу; умение правильно оценивать и воспринимать собеседника.

Формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста – это целенаправленная, систематическая квалифицированная деятельность по влиянию на сознание и поведение ребенка для формирования у него правовой образованности, то есть такого комплексного качества личности, которое характеризуется наличием и степенью сформированности у дошкольников правовых умений, реализация которых в практической деятельности будет отвечать требованиям общества.

4. Обсуждение (Discussion)

На основе философской, педагогической и психологической литературы проанализированы подходы различных уровней, что позволило выделить социально-ориентированный (общенаучный уровень), правовой (конкретно-научный уровень) и партисипативный (методико-технологический уровень) подходы. Интеграция данных подходов является основой формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста и обеспечивает методологическую многоуровневость и иерархический характер.

Социально-ориентированный

подход представлен в работах таких исследователей, как А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, М. Вебер, Л. С. Выготский, К. Мангейм, Д. В. Никулин, П. А. Сорокин и др. Сущность социально-ориентированного подхода проявляется в восприятии социализации как индивидуального творческого процесса включения ребенка в социальные отношения, осознания их и наполнения индивидуальным смыслом. Социально-ориентированное обучение детей является механизмом социализации (социогенеза), поддерживающим проявление индивидуальности личности, увеличение возможностей выбора личностью путей самоопределения и саморазвития. Процесс формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста полагает, что реализация данной функции образования может осуществляться только в социально-образовательном пространстве, интегрирующем комплекс внешних (целостная культурно-информационная среда, ценностно-диалоговое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, социогуманная событийность жизнедеятельности обучаемых) и внутрен них

(становление у ребенка «Я – концепции», возрастание социального самосознания, и способностей к самореализации в мире общественно-значимых ценностей) условий.

С позиции правового подхода формирование правовых умений детей старшего дошкольного возраста рассматривается как процесс, обеспечивающий развитие основ правосознания и зачатков правовой культуры, определяющихся степенью сформированности отношения к закону как ценности, находящейся в демократическом обществе вне конкуренции. Разработкой и реализацией правового подхода занимались такие ученые, как Ю. С. Гамбаров, Н. М. Коркунов, С. А. Муромцев, Л. И. Петражицкий, Е. Н. Трубецкой и др. Сущность правового подхода заключается в том, чтобы обеспечить такое поведение будущего гражданина страны, которое бы согласовывалось с потребностями, интересами и ценностями современного общества, находящими воплощение в правовой системе. Правовое образование должно доноситься не как комментарии соответствующих законодательств, а как особая педагогическая деятельность

с важнейшими правовыми понятиями и конструкциями, способами, формами их применения в практической деятельности, использование при этом примеров из отечественного и зарубежного законодательства, ибо закладывание основ правосознания зависит от высокой правовой подготовки и умения самостоятельно применять законодательные нормы. Педагог формирует у обучаемых адекватное отношение к нормам права, а также вырабатывает устойчивые навыки (поведенческие стереотипы) правового поведения личности [5].

Партисипативный подход (О. Ю. Афанасьева, Е. В. Грош, Е. Ю. Никитина, Л. А. Клыкова, Е. Б. Юнусова и др.) ориентируется на совместную творческую деятельность педагога и обучаемых, основываясь на сотрудничестве, соучастие, диалоговое общение, что в итоге обеспечивает наиболее высокий уровень развития правовых умений детей старшего дошкольного возраста. В образовательном процессе дети участвуют на паритетных началах с педагогом. Актуализация потенциалов саморазвития детей дошкольного возраста будет происходить зна-

чительно эффективнее, если занятия будут строиться по принципу диалога, в котором принимают активное участие обе стороны: и педагог, и дети. Партисипативный подход ориентирован на реализацию активных методов, форм и средств обучения, в которых должна быть совместимость целей каждого ребенка, сотрудничество между детьми, в связи с чем правовое обучение достигает более высокого уровня [6].

5. Заключение (Conclusion)

Итак, теоретические аспекты формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста выявлены в результате анализа документов в области системы дошкольного образования, программ и работ ведущих исследователей в

сфере правового образования. Кроме того, выделена структура правовых умений, выявлены подходы, соответствующие избранному предмету исследования, доказана их связь с темой исследования. Теоретические аспекты формирования правовых умений детей старшего дошкольного возраста определяют важнейшую из задач в области дошкольного образования: разработку, построение и научное обоснование специальной методики, обеспечивающей в процессе правового образования детей старшего дошкольного возраста формирования у них правовых умений. Последующие исследовательские работы в данной области приведут к решению поставленной задачи.

Библиографический список

1. Путило Н. В., Волкова Н. С. Образовательное законодательство России: новая веха развития: монография. – М. : Издательство «Юриспруденция». 2015. – 470 с.
2. Майданкина Н. Ю., Аблязова Г. И. Парциальная образовательная программа по развитию у детей младшего дошкольного возраста интереса к окружающему миру в процессе диалога культур. – Ульяновск, 2017. – 68 с.
3. Погребняк Л. П. Правовое обеспечение реализации ФГОС дошкольного образования. – М.: Издательство «Педагогическое общество России». 2014. – 107 с.
4. Кропачева Е. М. Теория и методика обучения праву / Е. М. Кропачева. – Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2010. – 166 с.
5. Такахо М. Х., Гридасова Ж. В. Правовое воспитание детей как инновационная форма дошкольного образования // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. – Т. 10. – С. 76-80.
6. Тарасова Н. В. Общественная аккредитация дошкольных образовательных организаций: право, доверие, партнерство: монография. – М. : Издательство «АСТ». – 2015. – 142 с.

E. YU. Nikitina¹, O. V. Eliseenko²

¹ORCID 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, South-Ural state humanitarian-pedagogical university. Chelyabinsk, Russia.

E-mail: elenaurievna@bk.ru

ORCID No. 0000-0003-4596-755X

lecturer in management and law, South Ural state University, Chelyabinsk, Russian Federation.

E-mail: eliseenkoov@gmail.com

THEORETICAL ASPECTS OF PROBLEMS OF FORMATION OF LEGAL SKILLS OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the formation of legal skills of children of preschool age in terms of changing the goals and paradigm of domestic pre-school education; provides an overview of the main ideas of modern researchers on the problem of legal education and training of children, reveals the historiography of the problem, develops the conceptual apparatus and the main theoretical and methodological approaches to the formation of legal skills of children of preschool age. The purpose of the article is to substantiate and to reveal the author's concept of the effective organization of work with children of preschool age on the formation of their legal skills.

Materials and methods. The main methods of research are the analysis of scientific literature on the problem of legal education and training of children, the formation of their legal skills; as well as diagnostic techniques, including observation, description, conversation, methods of statistical data processing.

Results. Theoretical aspects of formation of legal skills of children of the senior preschool age are revealed, the innovative functional theoretical and methodological basis promoting creation of conditions for successful process of formation of legal skills of chil

dren is designated; the effective theoretical and methodological approaches promoting legal education of children are revealed and described.

Discussion. It is emphasized that the effectiveness of the project is the formation of sustainable legal skills in children of preschool age.

Conclusion. The state of the problem of formation of children's legal skills in psychological and pedagogical literature is analyzed and its relevance is substantiated; the nature and specificity of the concepts of "legal education", "legal skills" and their structure, "formation of legal skills" of children of preschool age are revealed; the main methodological approaches for solving this issue are defined.

Keywords: legal education; legal education of children of preschool age; legal skills of children of preschool age; components of legal skills; formation of legal skills of children of preschool age; socially-oriented approach; legal approach; participatory approach; historical stages of legal education of children; theoretical and methodological approaches.

Highlights: the urgency of the problem of formation of legal skills of children of preschool age; - the main historical stages of this issue; - the conceptual field of the process of formation of legal skills of children of preschool age, namely the concept of "legal education", "legal skills" and "formation of legal skills" of children of preschool age; - identified effective theoretical and methodological approaches to the successful process of formation of legal skills of children of preschool age: socially-oriented; legal and participatory approaches and identified their totality.

References

1. Putilo N.V. (2015) *Obrazovatel'noe zakonodatel'stvo Rossii: novaya vekha razvitiya: monografiya* [Educational legislation of Russia: a new milestone: monograph]. Izdatel'stvo «Yurisprudenciya». 470 p. (In Russian).
2. Majdankina N.YU. *Parcial'naya obrazovatel'naya programma po razvitiyu u detej mladshego doshkol'nogo vozrasta interesa k okruzhayushchemu miru v processe dialoga kul'tur* [Partial

educational program for the development in children of primary school age interest in the world in the process of the dialogue of cultures]. Ul'yanovsk: Izdatel' Kachalin Aleksandr Vasil'evich. 2017. 68 p. (In Russian).

3. Pogrebnyak L.P. Pravovoe obespechenie realizacii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya: [Legal support of implementation of FSES of preschool education]. *Izdatel'stvo «Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii»*. 2014. 107 p. (In Russian).

4. Kropacheva E.M. *Teoriya i metodika obucheniya pravu (ucheb. Posobie)* [Theory and methods of teaching law (studies. Benefit)]. Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta. 2010. 166 p. (In Russian).

5. Takaho M.H. (2016) *Pravovoe vospitanie detej kak innovacionnaya forma doshkol'nogo obrazovaniya* [The Legal education of children as an innovative form of preschool education]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal «Koncept»*. 10, 76–80. (In Russian).

6. Tarasova N.V. (2015) *Obshchestvennaya akkreditaciya doshkol'nyh obrazovatel'nyh organizacij: pravo, doverie, partnerstvo: monografiya* [Public accreditation of preschool educational institutions: law, trust, partnership: monograph]. *Monografiya*. Izdatel'stvo «AST». 142 p, (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.79..6..013

УДК 51(07):151.8

ББК 22.1я7:88.4

В. В. Сибирев¹, А. Р. Сибирева²

¹ORCID № 0000-0001-6424-1362

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой методики естественнонаучного образования и информационных технологий,

Ульяновский государственный педагогический университет,

г. Ульяновск, Российская Федерация.

E-mail: bbccbb@rambler.ru

²ORCID № 0000-0001-6755-8867

Кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики,

Ульяновский государственный педагогический университет,

г. Ульяновск, Российская Федерация.

E-mail: anna.sibireva@bk.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ ОШИБКАМИ ПРИ ПОИСКЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧИ И РЕЗУЛЬТАТОМ

Аннотация

Введение. В статье экспериментально изучается влияние на результат ошибочных выборов, сделанных в процессе поиска решения трудных математических задач. Цель – выявление причинно-следственных связей между ошибками, совершаемыми на разных шагах процесса «поиск решения задачи», и результатом процесса; выявление шагов, ошибки на которых статистически значимо увеличивают риск неудовлетворительного результата.

Материалы и методы. На основе синергетического, процессного и системного подходов описаны горизонтальные информационные потоки системы «поиск решения задачи», отвечающие за фактическую сторону поиска решения. Потоки разделены на шаги, последовательно реализующие различные функции управления. Каждому шагу отвечают определенные ошибки. Разработана методика эксперимента, изучающего взаимосвязь между ошибками на определенных шагах процесса и результатами процесса. Используются: анкетирование; методы статистической обработки

результатов, многомерный регрессионный, корреляционный и канонический анализ. Результаты эксперимента сравниваются с результатами эмпирических наблюдений.

Результаты. Ошибки по влиянию на результат разделились на «фатальные» – ведущие к прерыванию процесса поиска, «порождающие брак» – ведущие к решению задачи с ошибкой, «поисковые» – являющиеся неотъемлемой частью поиска, запускающие механизмы контроля, диагностики и корректировки процесса, улучшающие результаты поиска. Для нежелательных ошибок, статистически значимо влияющих на результат, выявлены шаги, составляющие 22 % процесса поиска, дающие 76 % ошибок на выходе. Это согласуется с принципом Парето, сформулированным для производственных процессов.

Обсуждение. Обсуждается взаимодействие учителя и ученика в процессе поиска решения задач при возникновении ошибок разного типа.

Заключение. Результаты статьи могут быть использованы при обучении поиску решения трудных задач.

Ключевые слова: поиск решения задачи, процесс поиска решения задачи, прерывание процесса, информационные потоки, ошибки, результат, ошибочный результат.

Основные положения:

– описаны горизонтальные информационные потоки системы «поиск решения задачи», отвечающие за фактическую сторону поиска решения, разделенные на шаги, реализующие различные функции управления;

– разработана методика эксперимента, изучающего взаимосвязь между ошибками на различных шагах процесса поиска решения задачи и результатами процесса, среди которых: прерывание поиска, ошибочное решение задачи, верное решение;

– выявлены причинно-следственные связи между ошибками, совершаемыми на разных шагах процесса «поиск решения задачи», и результатом процесса; выявлены шаги, составляющие 22 % процесса поиска, дающие 76% ошибок на выходе.

1. Введение (Introduction)

Человечество и каждый человек

ставит перед собой и решает задачи: научные, учебные, нравственные, творческие, производственные, социальные, бытовые и др. Задачей в широком понимании можно считать ситуации, требующие постановки цели и поиск средств ее достижения. Д. Пойа процессом решения задачи называет «сознательный поиск соответствующего средства для достижения ясной, видимой, но непосредственно недоступной цели. Решение задачи означает нахождение этого средства...Трудность решения в какой-то мере входит в само понятие задачи. Там, где нет трудности, нет и задачи» [1, с. 143].

Психологические, дидактические, методические аспекты поиска решения, обучения решению задач изучались в работах А. А. Аксенова, В. А. Байдака, М. Б. Балка, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, Л. Л. Гуровой, В. В. Давыдова, О. Б. Епишева, И. И. Ильсова, Е. Н. Кабанова-Меллер, Ю. М. Колягина, В. И. Крупича, Ю. Н. Куллоткина, А. Н. Леонтьева, Д. Пойа, Я. А. Пономарева, С. Л. Рубинштейна, Г. И. Саранцева, А. А. Столяра, Н. Ф. Талызиной, О. К. Тихомирова, С. И. Туманова, В. Е. Фирсова, Л. М. Фридмана, Д. Б. Эльконина и

др. (см. [1-4] и др.). Практические аспекты данной темы обсуждались в работах [5-14] и др.

Поиск решения – кризисный процесс [15], неустойчивый, непредсказуемый, с многочисленными выборами необходимой информации, мотивации решающего, метода решения и т.д. [16;17]. Каждый выбор влияет на результат.

В данной статье мы изучаем влияние на результат ошибочных выборов, сделанных в процессе поиска решения учебных математических задач. Мы рассматриваем только трудные, требующие поиска решения задачи. Актуальная проблема – улучшение процесса поиска решения трудных задач с целью повышения качества результатов.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Мы изучаем систему «поиск решения задачи», используя синергетический, системный и процессный подходы. Элементами системы считаем процессы и сопровождающие их информационные потоки. Выявлено, что система в своем развитии проходит стадии кризиса и гомеостаза. Описаны информационные потоки системы на этих стадиях [16; 17].

В стадии кризиса последовательно на стратегическом, тактическом и операционном уровнях деятельности функционируют по паре горизонтальных информационных потоков, имеющих вид многократно проходимых петель. Один из потоков в каждой паре отвечает за фактический поиск решения задачи, другой – за самоорганизацию решающего. В данной статье обсудим только фактическую сторону поиска решения.

Обозначим A – процесс стратегического уровня, B – тактического, C – операционного. В каждом из процессов A, B, C происходит последовательная реализация функций управления: «информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, коррекционной» [18; 19; 20]. Соответственно, каждый из процессов разделен на шесть шагов $A_1, \dots, A_6, B_1, \dots, B_6, C_1, \dots, C_6$. На них последовательно ищутся ответы на следующие вопросы (в скобках – некоторые ошибки и затруднения, типичные для данного шага).

A_1 . Чтение условия: что дано?

(Невнимательно прочитано условие задачи).

A_2 . Выявление цели: что найти, доказать? (Дается ответ не на тот вопрос, что поставлен в задаче).

A_3 . Поиск методов решения, их перспектив, выбор метода (Неверно выбран метод решения).

A_4 . Поиск информации для реализации метода (Не удастся привлечь и использовать дополнительную информацию).

A_5 . Выбор критериев оценки будущего результата (Нереальность результатов).

A_6 . Выявление возможных проблем метода, корректировка стратегии поиска (Неумение переключаться с одного метода решения на другие).

B_1 . Поиск новых данных. B_2 . Выявление промежуточных целей: чего недостает? (Не удастся выявить скрытые данные).

B_3 . Построение планов поиска, выявление перспектив (Не удастся построить план решения, отличный от стандартного алгоритма).

B_4 . Привлечение информации (теоремы, свойства,...), выбор – как ее использовать (Трудности с привлечением материала смежных тем.

Ошибки на знание формул и теорем).

*B*₅. Комплексная оценка того, что имеется (Нет видения общей картины).

*B*₆. Корректировка тактики решения (Решение нерационально).

*C*₁. Поиск информации для совершения действий. *C*₂. Формулировка целей действий (Трудности с разделением задачи на частные подзадачи).

*C*₃. План действий для решения (Трудности с планированием действий).

*C*₄. Выполнение действий (Ошибки в применении формул и теорем. Ошибки в счете. Невнимательность, ведущая к ошибкам. Небрежность оформления, ведущая к ошибкам. Неумение пользоваться справочником, словарем,...).

*C*₅. Синтез из результатов действий общего результата (Трудно сделать общий вывод по результатам действий).

*C*₆. Проверка, анализ результата (Не рассмотрены все возможные случаи. Неверно сделанная проверка исказила результат) [16].

В данной статье мы оставляем без внимания еще 3 горизонтальных

потока каждого уровня, где формируются мотивация, личностное целеполагание, самоорганизация решающего задачу [16], [17], [21], разные способы взаимодействия системы с внешними средами, влияние ресурсов на систему [22], причины прерывания процесса решения [23].

Методика эксперимента. Цель эксперимента: выявление причинно-следственных связей между ошибками, совершаемыми на разных шагах процесса «поиск решения задачи», и результатом процесса; выявление шагов, ошибки на которых на уровне статистических закономерностей дают неудовлетворительный результат на выходе. Гипотеза эксперимента: ошибки разных шагов процесса «поиск решения задачи» оказывают различное влияние на результат. Одни – увеличивают риск прерывания процесса поиска, другие – риск получения ошибочного решения на выходе, третьи – полезны.

Респондентам предложен список типичных ошибок и вопросы:

1. Отметьте, какие ошибки, затруднения при решении задач для Вас типичны?

2. Какая часть решенных Вами задач бывает с ошибками?

3. Какую часть предложенных Вам задач Вы доводите до конца?

4. Укажите балл, полученный

$X = (A_1, \dots, A_6, B_{1-2}, \dots, B_6, C_{1-2}, \dots, C_6)$ – «типичные ошибки»,

где 0 – «ошибки на этом шаге для меня не типичны», 1 – «ошибки на этом шаге для меня типичны». Вектор X пошагово характеризует ошибки в процессе поиска решения задачи. От особенностей протекания процесса зависит результат. Результатные данные представлены ответами на вопросы 2, 3, 4. Вопрос 2 предполагал выбор одного из вариантов: **с ошибками** – все решенные мной задачи (этому ответу сопоставим – 0 баллов); почти все задачи (1); больше половины – (2); половина (3); меньше половины (4); очень мало задач (5); все решенные мной задачи верны (6). Аналогично, для вопроса 3: **не довожу до конца** все задачи (этому ответу сопоставим – 0 баллов); почти все задачи

Исследуем влияние $X = (A_1, \dots, C_6)$ – «ошибок,

типичных для респондента» на результат $U = (Y, Z, W)$.

Произведен корреляционный, регрессионный и канонический анализ данных. Выявлено, что взаимосвязь предикторов и отклика уси-

Вами – на ЕГЭ по математике (для студентов). Для каждого респондента получен вектор заполненный значениями:

(1); больше половины (2); половину задач (3); меньше половины (4); почти все задачи довожу до конца (5); все задачи довожу до конца (6).

Изучим влияние «процессных» данных X на «результатные» данные: Y – «доля задач с ошибками» (0-6 баллов); Z – «доля задач, доводимых до конца» (0-6 баллов); W – балл на ЕГЭ по математике для студентов (до 100 баллов).

Проведено анкетирование 346 респондентов, среди них 163 студента физико-математического факультета УлГПУ и технических специальностей УлГТУ, 183 учителя математики г. Ульяновск. Результаты обработаны с помощью программного пакета STATISTICA [24].

3. Результаты (Results)

ливается с увеличением полноты набора характеристик процесса и результата. А именно, попарная взаимосвязь параметров множества X

друг с другом и с параметрами множества U практически отсутствует (коэффициенты корреляции $R < 0,2$). Это говорит об отсутствии влияния одного шага, рассматриваемого обособленно, на результат целостного процесса. Мозаичное изучение влияния отдельных «процессных» параметров на отдельные «результатные» не оправдано.

Зависимость между множеством X и каждым из параметров Y, Z, W усиливается (коэффициенты корреляции $R > 0,5$).

$$Y = 4,67 - 0,87A_2 - 0,21A_3 - 0,23A_5 - 0,28A_6 - 0,22B_4 - 0,33C_4 + 0,17C_6. (1)$$

Ошибки на шагах, не упомянутых в (1), (при выбранном уровне значимости t -критерия $p = 0,3$) оказались статистически незначимы, кроме того, их веса – значительно меньше по модулю коэффициентов (1), поэтому принимаем гипотезу о равенстве 0 соответствующих коэффициентов регрессии.

Весовые коэффициенты в уравнении (1) показывают степень влияния предиктора на результат. Ошибки на шагах C_4 «выполнение действий операционного уровня» и A_2 «выявление цели задачи» увеличивают число ошибок на выходе, их весовые коэффициенты – наибольшие по мо-

дулю. Это совпадает с наблюдениями учителей: наибольшая доля ошибок – при выполнении действий операционного уровня, неверно выбранная на шаге A_2 цель задачи провоцирует неверный результат.

Уравнение регрессии для нестандартизированных данных Y и X имеет вид:

Уравнение (1) можно использовать для прогноза отклика по значениям предикторов. При ошибках на шагах, упомянутых в уравнении (1), кроме C_6 : $Y = 2,22$ с 95% доверительным интервалом (1, 11; 3, 33), что соответствует 2 или 3 баллам и означает «больше половины или половина задач – с ошибками».

Некоторые ошибки (на шагах A_4 – поиск информации, B_3 – планирова-

ние решения, C_6 – проверка) уменьшают долю ошибочных решений на выходе. Среди них статистически значимо влияют на результат ошибки на шаге C_6 , поэтому только это слагаемое учтено в уравнении (1). Улучшение результата при ошибках на шаге C_6 можно объяснить тем, что в системе «поиск решения задачи» заложены механизмы обнаружения ошибок и их исправления. На шаге C_6 несовпадение результата проверки с неккими критериями правильности решения включает механизмы корректировки с пошаговой проверкой и пересмотром решения, что уменьшает

$$Z = 4,65 - 0,47A_3 + 0,24A_4 - 0,3B_{1-2} - 0,26B_4 + 0,26B_6 - 0,15C_4 - 0,55C_5, (2)$$

где коэффициенты считаем значимыми при уровне значимости $p = 0,3$. Если на шагах, упомянутых в (2) со знаком минус, есть ошибки, то $Z \approx 2,93$ с 95% доверительным интервалом (2,12;3,74), т. е. только «половина задач доведена до конца». Наиболее весомы ошибки на шагах A_3 и C_5 . Ошибки на шагах A_4, B_6 уменьшают долю прерванных решений, включая механизмы

долю брака на выходе.

Усиливая внимание к действиям операционного уровня, к выбору критериев правильности решения, стимулируя самоконтроль на этих шагах; но давая свободу в поиске информации, планировании и изменении планов, в проверке результатов, мы на практике уменьшим долю задач с ошибками.

Результатом поиска решения задачи может стать прерывание процесса. Исследуем, какие фактические ошибки усиливают риск остановки поиска.

Взаимосвязь Z и X описывается с помощью уравнения:

привлечения ресурсов (A_4), корректировки (B_6).

Для сосредоточения усилий на ликвидации ошибок, статистически значимо влияющих на нежелательный исход поиска

($A_2, A_3, A_5, A_6, B_1, B_2, B_4, C_4, C_5$), построим диаграмму Парето. Контрольный листок для построения этой диаграммы приведен в Таблице 1.

Таблица 1 – Контрольный лист для диаграммы Парето (346 респондентов)

Table 1 – Checklist for the Pareto chart (346 respondents)

Шаг	Количество ошибок	Накопленное количество	Накопленный процент, %
C_4	198	198	39
A_3	76	274	53
B_4	58	332	65
A_5	57	389	76
B_1, B_2	55	444	87
A_6	31	475	93
C_5	20	495	96
A_2	18	513	100

На рисунке 1 показаны абсолютные значения в виде столбиковой диаграммы и накопленный процент в виде ломаной.

По рисунку 1 и таблице 1 видно, что 76% ошибок из статистически значимых и нежелательных – это ошибки операционного уровня (C_4), выбора метода (A_3), на исполь-

зование теорем, свойств, формул (B_4), выбор критерия оценки правильности решения (A_5). Мы обнаружили 22% шагов процесса, где производится 76% нежелательных, статистически значимых для результата ошибок. Сосредоточение усилий на этих шагах улучшит результаты.

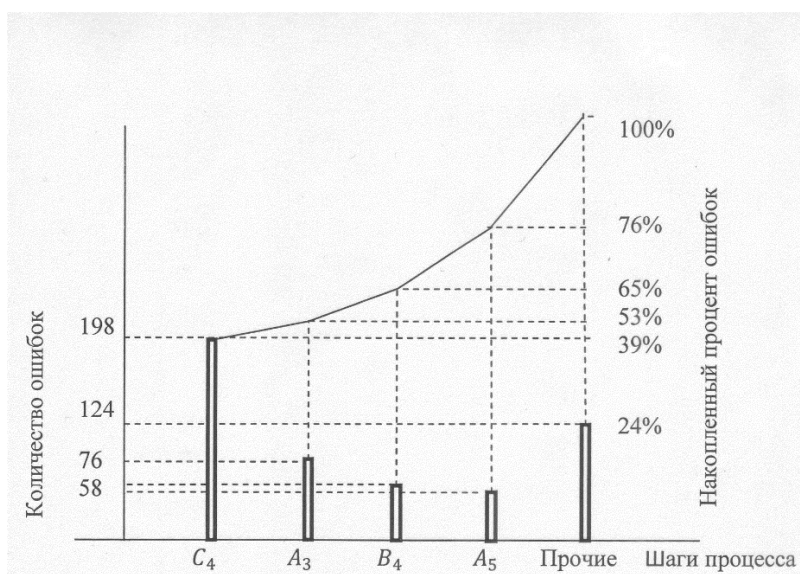


Рисунок 1 - Диаграмма Парето
Figure 1.- Pareto Chart

4. Обсуждение (Discussion)

Эксперимент показал, что ошибки по влиянию на результат разделились на «фатальные» – усиливающие риск прерывания поиска ($A_3, B_1, B_2, B_4, C_4, C_5$) «порождающие брак» – усиливающие риск ошибок на выходе

($A_2, A_3, A_5, A_6, B_4, C_4, C_5$),

«поисковые» – являющиеся неотъемлемой частью поиска, включающие механизмы поиска ресурсов, контроля, диагностики и корректировки процесса, улучшающие результаты поиска (A_4, B_6, C_6).

Некоторые ошибки – необходимая часть поиска решения. Они – апробация одного из вариантов решения, от которого следующие шаги поиска заставляют отказаться. Это приводит к перебору возможных вариантов, «поиску решения методом проб и ошибок». При обучении поиску решения задач важно показать, что неизбежны ошибки, являющиеся промежуточным выбором, который может быть отклонен. Поиск и выбор информации, выбор метода, плана решения, попытка решить задачу неким способом и отказ от него неизбежны, интересны и полезны. В этом – суть рождения истины.

В современном менеджменте наблюдается возрастающий интерес к улучшению процесса. Согласно принципу Парето, сформулированному для производства изделий, определенные участки процесса производства (20%) дают 80% брака (см., например, [25, с. 20]). Мы получили результат в этом ключе: обнаружены шаги процесса «поиск решения задачи» (22%), ошибки на которых дают 76% брака на выходе. То есть принцип Парето работает и здесь. Внимание к этим шагам даст массовое улучшение качества решенных задач.

К таким ошибкам относятся: ошибки операционного уровня (C_4), выбора метода (A_3), на использование теорем, свойств, формул (B_4), выбора критерия правильности решения (A_5). Это согласуется с педагогическим опытом. При проверке учитель оценивает правильность использования метода, теорем и формул, грамотность при выполнении действий, реальность результата.

Выводы эксперимента еще раз подтверждают фундаментальное утверждение: «Для верного решения трудных задач нужны знания (методы), умения (по применению тео-

рем и формул) и навыки (действия операционного уровня)». Эта истина порой подвергается сомнению. Приходилось слышать, что «неуспевающий по математике ученик будет успешен на олимпиаде, потому что у него креативное мышление», но практика этого, увы, не подтверждает. Еще один перекосяк – в попытке подменить знания, умения и навыки, например, по математике, ИКТ-компетенциями. Креативное мышление, ИКТ-компетенции нужны и важны, они применяются на базе сформированных знаний, умений и навыков, но без них или вместо них не работают.

5. Заключение (Conclusion)

Изучение процесса поиска решения трудных задач с целью улучшения результатов – актуальная проблема сегодняшнего дня. Поиск решения трудной задачи обладает свойствами кризисной системы. Общность структуры информационных потоков для педагогических систем различной природы при поиске решения задач (в широком смысле слова), выявленная в работах авторов, общность вопросов, ответы на которые ищутся, общность модели поведения систем [16, 17,

21, 22, 23] позволяют адаптировать и применить методику эксперимента к кризисным педагогическим системам различной природы.

Выявлено, что ошибки разных шагов процесса «поиск решения задачи» на уровне статистических закономерностей оказывают различное влияние на результат: среди них есть «фатальные» – усиливающие риск прерывания поиска; «порождающие брак» – усиливающие риск ошибочного решения на выходе; «поисковые» – включающие механизмы поиска ресурсов, контроля, диагностики и корректировки процесса, улучшающие результаты поиска.

Выявлены шаги, составляющие 22% процесса поиска, дающие 76% ошибок на выходе. Выводы эксперимента в применении к педагогической практике ориентируют на усиление внимания к соответствующим шагам процесса поиска решения задач и позволят улучшить результаты поиска.

6. Благодарности (Acknowledgments)

Статья написана при поддержке РФФИ, грант № 16-06-00150.

Библиографический список

1. Polya G. Mathematics discovery: An understanding, learning, and teaching problem solving (combined edition). New York, John Willey & Son, 1981. 458 p.
2. Аксёнов А. А. Теория обучения поиску решения школьных математических задач: монография. – Орёл : ОГУ, Картуш, 2007. – 200 с.
3. Фирстов В. Е. Кибернетическая концепция и математические модели управления дидактическими процессами при обучении математике в школе и вузе: монография. – Саратов : Издательский Центр «Наука», 2010. – 511 с.
4. Фридман Л., Турецкий Е. Н. Как научиться решать задачи: монография. – М. : Просвещение, 1989. – 192 с.
5. Apostol E. M. D. Problem Solving Heuristics on Non-Routine Problems of College Students. American Journal of Educational Research, 2017. 5. 3. 338-343. DOI: 10.12691/education-5-3-16
6. Grabauskienė V., Mockaitytė O. Rastenienė. Fostering Mathematical Creativity by Teaching Logically Precisely Reasoning at the Grade Two. Pedagogika, 2016. 121. 1. 23-40. URL: <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/310> (дата обращения: 11.09.18).
7. Ковачић Поповић А., Вујановић М. Однос радне меморије и математичких вештина код ученика трећег разреда основне школе. – Зборник Института за педагошка истраживања, 2016. 48(2). 321-338. URL: <http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/Popovic-Vujanovic.pdf> (дата обращения: 12.09.18).
8. Nagyová I. Analysing the Different Approaches in Mathematics and Informatics for Solving a Task and Educational Implications. – Informatics in Education, 2018. 17. 1. 61–75. DOI: 10.15388/infedu.2018.04
9. Pandiangan P., Sanjaya G. M., Jatmiko B. The validity and effectiveness of physics independent learning model to improve physics problem solving and self-directed learning skills of students in open and distance education systems. Journal of Baltic Science Education, 2017. 16. 5. 651-655. URL: <http://oaji.net/articles/2017/987-1509213674.pdf> (дата обращения: 11.09.18).
10. Rhoads K., Weber K. Exemplary high school mathematics teachers' reflections on teaching: A situated cognition perspective on content knowledge. International Journal of Educational Research, 2016. 78. 1-12. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.02.006>
11. Skaalvik E. M., Federici R. A., Klassen R. M. Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. International Journal of Educational Research, 2015. 72. 129-136. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.06.008
12. Ültay E. Examination of context-based problem-solving abilities of pre-service physics teachers. Journal of Baltic Science Education. Journal of Baltic Science Education, 2017. 16. 1. 113-122. URL: <http://journals.indexcopernicus.com/abstract.php?icid=1232143>
13. Weissgerber S. C., Reinhard M. A., Schindler S. Study harder? The relationship of achievement goals to attitudes and self-reported use of desirable difficulties in self-regulated learning. Journal of Psychological and Educational Research, 2016. 24(1). 42-60. URL: http://socioumane.ro/blog/fasciculapsihologie/files/2016/05/Weissgerber_Reinhard_Schindler_JPER_2016_24_1_42_60-1.pdf (дата обращения: 13.09.18).
14. Žakelj A., Cotič M., Felda D. Razvoj matematičnega mišljenja pri reševanju problemov. Didactica Slovenica Pedagoška obzorja, 2018, letnik 33, 3-17. URL: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/vs18-1.html> (дата обращения 17.09.18).
15. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании : монография. – М. : URSS : Изд-во ЛКИ, 2008. – 230 с.

16. Сибирев В. В. Управление процессом «поиск решения задачи» // Вестник ОГУ. 2014. – № 11. – С. 200-206. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23213056> (дата обращения: 01.04.18)

17. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Структурная организация кризиса в педагогических системах // Казанский педагогический журнал. 2016. – №2. – Т. 2. – С. 236-242. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25899571> (дата обращения: 09.06.18).

18. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление: монография. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.

19. Третьяков П. И. Оперативное управление качеством образования в школе: монография. – М. : Скрипторий 2003, 2005. – 568 с.

20. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами: учеб. пособие. – М. : Владос, 2002. – 320 с.

21. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Психология поиска решения трудной задачи // Современные педагогические технологии в преподавании предметов естественно-математического цикла: сб. науч. трудов. – Ульяновск : УЛГПУ. 2017. – С. 58-62.

22. Сибирев В. В., Сибирева А. Р. Влияние сред на информационные потоки инновации в педагогических системах // Вестник ЧГПУ. – 2013. – № 4. – С. 197-209. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20290399> (дата обращения: 15.08.18).

23. Сибирев В. В. Исследование причин прерывания поиска решения задачи // Вестник ЧГПУ. 2018. – №1. – С. 157-167. DOI: 10.25588/CSPU.2018.01.16

V. V. Sibirev¹, A. R. Sibireva²

¹ORCID No. 0000-0001-6424-1362

Candidate of Pedagogics Sciences, Associate Professor,
Teaching Method of Natural-science Education and Information Technologies Department,
Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russia.

E-mail: bbccbb@rambler.ru

²ORCID No. 0000-0001-6755-8867

Candidate of Physics and Mathematics Sciences, Associate Professor,
Higher Mathematics Department, Ulyanovsk State Pedagogical University,
Ulyanovsk, Russia.

E-mail: anna.sibireva@bk.ru

CORRELATION BETWEEN MISTAKES WHILE SEARCHING FOR A TASK SOLUTION AND RESULTS

Abstract

Introduction. In this article we experimentally study wrong choices made during searching for a solution of difficult mathematical tasks and their influence on the result. The purpose of the article

is to find cause-effect relationships between mistakes made on different steps of problem-solving and the result of the process; to identify the steps where errors significantly increase the risk of unsatisfactory result at the output.

Materials and Methods. The synergetic, process and system approaches allowed us to describe the horizontal information streams of the system "searching for task solution", which reflect the actual aspects of search for the solution. The streams are divided into steps implementing different management functions. Every step of streams meets specified mistakes. We propose an experimental technique that studies the correlation between errors in the steps of the process and the results of the process. We use sociological methods (testing); methods of statistical processing of results, multidimensional regression, correlation and canonical analysis. The results of the experiment are compared with the results of empirical observations.

Results. Mistakes influencing results can be divided into "fatal" (leading to interruption of search process), "causing a defect" (leading to a wrong task solution) and "searching" (those which are an integral part of searching, including a control mechanisms, diagnostics and updating process improving results of searching).

For undesirable errors that statistically significantly affect the result there are steps forming 22% of search process and giving 76% of the output errors. It is connected with Pareto principle formulated for production processes.

Discussion. There is a discussion about the interaction of the teacher and the student in the event of errors in the various steps of the process of searching for task solution.

Conclusion. The conclusions of the article in application to pedagogical practice make it possible to improve student results. They can be used in learning to find solutions of difficult tasks.

Keywords: searching for task solution, process of searching for task solution, interruption of search process, information streams,

mistakes, result, erroneous result.

Highlights:

– The article describes the horizontal information flows of the system "searching for task solution", the steps of these flows, which implement various management functions.

– The authors propose an experimental technique that studies the correlation between errors in the steps of the process and the results of the process, including: interruption of search process, erroneous result, the correct solution.

– The article investigates cause-effect relationships between mistakes made on different steps of problem-solving and the result of the process. The steps forming 22% of search process and giving 76% of the output errors, are revealed.

References

1. Polya G. Mathematics discovery: An understanding, learning, and teaching problem solving (combined edition). New York, John Willey & Son, 1981, 458 p.

2. Aksenov A.A. *Teoriya obucheniya poisku resheniya shkolnykh matematicheskikh zadach* [Theory of learning the search for the solution of school mathematical tasks]. Orel, OSU, Kartush Publ., 2007. 200 p. (In Russian).

3. Firstov V.E. *Kiberneticheskaya koncepciya i matematicheskie modeli upravleniya didacticheskimi processami pri obuchenii matematiki v shkole i vuze* [Cybernetic concept and mathematical models of management didactic processes in teaching mathematics in school and university]. Saratov, Nauka Publ., 2010. 511 p. (In Russian).

4. Fridman L.M., Turkish E.N. *Kak nauchitsya reshat zadachi* [How to learn to solve problems]. Moscow, Prosveshenie Publ., 1989. 192 p. (In Russian).

5. Apostol E.M.D. Problem Solving Heuristics on Non-Routine Problems of College Students. *American Journal of Educational Research*, 2017, vol. 5, no. 3, pp. 338-343. DOI: 10.12691/education-5-3-16

6. Grabauskienė V., Mockaitytė O. Rastėnienė. Fostering Mathematical Creativity by Teaching Logically Precisely Reasoning at the Grade Two. *Pedagogika*, 2016, vol. 121, no. 1, pp. 23-40. Available at: <http://pedagogika.leu.lt/index.php/Pedagogika/article/view/310> (Accessed: 11.09.18).

7. Ковачић Поповић А., Вујановић М. Однос радне меморије и математичких вештина код ученика трећег разреда основне школе. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2016, vol. 48(2), pp. 321-338. Available at: <http://www.ipisr.org.rs/Upload/Dokumenta/Strane/Popovic-Vujanovic.pdf> (Accessed: 11.09.18).

8. Nagyová I. Analysing the Different Approaches in Mathematics and Informatics for Solving a Task and Educational Implications. *Informatics in Education*, 2018, vol. 17, no. 1,

pp. 61–75. DOI: 10.15388/infedu.2018.04

9. Pandiangan P., Sanjaya G.M., Jatmiko B. The validity and effectiveness of physics independent learning model to improve physics problem solving and self-directed learning skills of students in open and distance education systems. *Journal of Baltic Science Education*, 2017, vol. 16, no. 5, pp. 651–655. Available at: <http://oaji.net/articles/2017/987-1509213674.pdf> (Accessed: 11.09.18).

10. Rhoads K., Weber K. Exemplary high school mathematics teachers' reflections on teaching: A situated cognition perspective on content knowledge. *International Journal of Educational Research*, 2016, vol. 78, pp. 1-12. DOI: 10.1016/j.ijer.2016.02.006

11. Skaalvik E.M., Federici R.A., Klassen R.M. Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 2015, vol. 72, pp. 129-136. DOI: 10.1016/j.ijer.2015.06.008

12. Ültay E. Examination of context-based problem-solving abilities of pre-service physics teachers. *Journal of Baltic Science Education*. *Journal of Baltic Science Education*, 2017, vol. 16, no. 1, pp. 113-122.

13. Weissgerber S.C., Reinhard M. A., Schindler S. Study harder? The relationship of achievement goals to attitudes and self-reported use of desirable difficulties in self-regulated learning. *Journal of Psychological and Educational Research*, 2016, vol. 24(1), pp. 42-60. Available at: http://socioumane.ro/blog/fasciculapsihologie/files/2016/05/Weissgerber_Reinhard_Schindler_JPER_2016_24_1_42_60-1.pdf (Accessed: 13.09.18).

14. Žakelj A., Cotič M., Felda D. Razvoj matematičnega mišljenja pri reševanju problemov. *Didactica Slovenica Pedagoška obzorja*, 2018, letnik 33, pp. 3-17. Available at: <http://www.pedagoska-obzorja.si/revija/Vsebine/vs18-1.html> (Accessed: 17.09.18).

15 Budanov V.G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii* [Methodology of synergetic in a postnonclassical science and in education]. Moscow, LKI Publ., 2007. 232 p. (In Russian).

16. Sibirev V.V. *Upravlenie processom «poisk recheniya zadachi»* (2014) [Managing the process of «finding a solution to the problem»]. *Vestnik OSU*. 11, 200-206. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23213056> (Accessed: 01.04.18). (In Russian).

17. Sibirev V.V., Sibireva A.R. (2016) *Strukturnaya organizatsiya krizisa v pedagogicheskikh sistemakh* [Structural organization of the crisis in pedagogical systems]. *Kazan Pedagogicheskiy gurnal*, 2, 2, 236-242. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25899571> (Accessed: 09.06.18). (In Russian).

18. Konarzhevsky Y.A. *Management i vnutrishkolnoe upravlenie* [Management of educational organization]. Moscow, Pedagogicheskiy poisk Publ., 2000. 224 p. (In Russian).

19. Tretyakov P.I. *Operativnoe upravlenie kachestvom obrazovaniya v shkole* [Operational quality management of education at school. Theory and practice. New technologies]. Moscow, «Skriptory 2003» Publ., 2005. 568 p. (In Russian).

20. Shamova T.I., Tretyakov P.I., Kapustin N.P. *Upravlenie obrazovatelnyimi sistemami* [Management of educational systems]. Moscow, Vlados Publ., 2002. 320 p. (In Russian).

21. Sibirev V.V., Sibireva A.R. [Psychology of finding a solution to a difficult problem].

Sb. nauchnyx trudov "Sovremennye pedagogicheskie texnologii v prepodavanii predmetov estestvenno-matematicheskogo cikla" [Modern pedagogical technologies in teaching subjects of the natural-mathematical cycle]. Ulyanovsk, ULGPU, 2017, pp. 58-62 (In Russian)

22. Sibirev V.V., Sibireva A.R. *Vliyanie sred na informacionnye potoki innovacii v pedagogicheskikh sistemax* [The influence of environments on information flows of innovations in pedagogical systems]. Vestnik CHSPU, 2013, no. 4, pp. 197-209 (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20290399>

23. Sibirev V.V. *Issledovanie prichin preryvaniya poiska recheniya zadachi* [Studying reasons for stopping the search for problem solution]. Vestnik CSPU, 2018, no.1, pp. 157-167 (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32641520>

24. Khalafyan A.A. STATISTICA 6. *Statisticheskii analiz dannyx: uchebnik* [STATISTICA 6. Statistical analysis of data. Tutorial]. Moscow, OOO Binom-Press, 2007, 512 p. (In Russian)

25. Klyachkin V.N. *Statisticheskie metody v upravlenii kachestvom: komputernye texnologii* [Statistical methods in quality management: computer technologies]. Moscow, Finance and Statistics, 2007, 304 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.85..6..014

УДК 372.212:792.5

ББК 74.100.551.3:85.32

А. Г. Чурашов¹, Л. А. Клыкова², Е. Б. Юнусова³

¹ORCID № 0000-0003-2660-9669

Доцент, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой хореографии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: churashovag@cspu.ru

²ORCID № 0000-0001-8913-5929

Доцент, кандидат педагогических наук,
Декан факультета народного художественного творчества,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: klykova@cspu.ru

³ORCID № 0000-0002-0872-3495

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры хореографии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ГЕНДЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИИ КАК ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность использования хореографии как эффективного средства развития гендерной культуры ребенка в системе дополнительного образования. Целью исследования являлось выявление, научное обоснование возможности реализации гендерно-кластерной методики как инновационной педагогической технологии развития гендерной культуры ребенка средствами хореографического искусства.

Материалы и методы. Методы исследования: теоретические – анализ

философской, психолого-педагогической литературы, литературы, посвященной гендерной культуре, хореографии, материалов и публикаций по теме исследования, изучение педагогического опыта в сфере хореографического образования; эмпирические – наблюдение, индивидуальные и групповые беседы, апробация методики.

Результаты. Определено значение гендерно-кластерной методики как эффективного средства и перспективного направления развития гендерной культуры у старших дошкольников средствами хореографии в системе дополнительного образования. По результатам исследования выявлено, что теоретико-методической основой развития гендерной культуры у детей в дополнительном образовании является гендерно-кластерная методика, которая позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности детей, а также обладают вариативными и дифференцированными качествами, способствующими разностороннему развитию детей в дополнительном образовании, в том числе и повышению уровня развития гендерной культуры.

Обсуждение. Подчеркивается, что научная новизна исследования определяется представлением гендерно-кластерной методики как инновационного и методического обеспечения вектора педагогической науки на соответствие содержания и структуры комплекса технологий хореографической образовательной деятельности в области дополнительного образования с целью формирования и развития гендерной культуры.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация гендерно-кластерной методики как эффективного средства развития гендерной культуры ребенка является необходимым и перспективным направлением в условиях современного дополнительного образования.

Ключевые слова: инновация, гендер, гендерная культура, гендерно-кластерная методика, хореография, дополнительное образование.

Основные положения:

- определены составляющие гендерно-кластерной методики;
- разработаны методические рекомендации, способствующие эффективной реализации гендерно-кластерной методики в системе дополнительного образования.

1. Введение (Introduction)

В настоящее время мы можем наблюдать, что характерные признаки гендерного поведения в современном обществе достаточно размыты и этому есть вполне убедительные и логичные причины. В первую очередь это связано с цифровизацией и глобализацией современного мира, которые приводят к уменьшению развития эмоциональной составляющей личности, потери традиционных характерных гендерных ролей и признаков, которые начинали формироваться с малых лет в культуре любого народа, этноса. Во-вторых, снижение общего уровня образования и культуры, насаждение современными медиаресурсами искаженных и извращенных материальных и духовных ценностей является источником причинно-следственных связей проявления различных отклонений в поведении как отдельного индивида, в частности, так и общества в целом. Недостаточный уровень гендерной культуры современного общества специалисты расценивают как одну из основных причин падения статуса семьи в системе ценностей молодежи, возникновения проб-

лем в сфере интимно-личностных отношений и, как следствие, снижение рождаемости и большое количество разводов. Несомненно, что в связи с этим существует острая необходимость в исправлении сложившейся ситуации, и немаловажную роль в этом процессе будет играть система дополнительного образования как мобильная и эффективная платформа со своим эффективным инструментарием.

Гендерная культура – индивидуально-личностная характеристика, часть общей культуры субъекта, содержащая гендерную компетентность, гендерную картину мира, специфические ценностные ориентации и модели поведения [5]. Стоит отметить, что наличие гендерной культуры определяется как один из базовых компонентов культуры личности в целом.

Основы для становления и развития современного гендерного воспитания в России заложили наши предшественники – авторы работ по половому воспитанию школьников в 60-80-е годы XIX столетия (Д. Н. Исаев, В. Е. Каган, Д. В. Колесов, Э. Г. Костяшкин, Л. Н. Тимошенко, А. Г. Хрипкова и др.). В своих исследованиях

они доказали следующие предположения и гипотезы: взаимодействие и связь природного и социального, необходимость становления женственности и мужественности, учет факторов социума, влияния взаимоотношений родителей, ровесников, известных личностей, специально организованного гендерного образования.

Само понятие «гендер» было впервые заимствовано отечественными учеными у зарубежных исследователей в 1980 году. В настоящее время современная наука предлагает следующие термины:

«пол» – используется для обозначения анатомо-физиологических особенностей людей, т.е. при помощи этих особенностей все человеческие существа делятся на мужчин и женщин.

«гендер» (gender) – определяется как разделение социальных ролей и различия в поведении и эмоциональных характеристиках.

В последнее время гендерный подход начинает активно использоваться в системе образования на самых различных уровнях. Стоит отметить, что такая тенденция сформировалась благодаря определенным

сложившимся факторам: социально-культурным, политическим, организационно-финансовым и личностным. В дополнительном образовании заложен огромный потенциал гендерного воспитания подрастающего поколения, который в последнее время все чаще находит отражение в политике государства.

По нашему мнению, хореография как никакой другой вид искусства способствует формированию и развитию гендерных ролей у детей, и это связано в первую очередь с природой самого танца, который выражает истинные движения и манеры, характерные для женского или мужского организма. Это мы видим на протяжении всей истории хореографического искусства, начиная с самых истоков, когда люди, не умея разговаривать, общались языком жестов. С развитием цивилизации развивался и танец, становясь более изысканным и эстетически зрелищным явлением, но, тем не менее, сохраняя природные задатки, которые характерны для женского и мужского организма.

На сегодняшний день искусство хореографии является многогранным и полифункциональным видом,

которое способствует разностороннему развитию личности, в том числе и гендерному воспитанию. Особенно хочется отметить влияние на формирование гендерной культуры таких видов хореографии, как: народный, классический и балльный танец. Каждый вид танца по-своему уникален и эффективен в вопросе правильного восприятия своей социальной роли в обществе, т.е. гендерной идентификации.

Рассматривая народный танец как один из основных факторов, воспитывающих гендерную культуру, мы можем видеть, что при всем разнообразии культур, этносов и их специфики, этот вид хореографии как никакой другой формирует с детства характерные манеры поведения, как у девочек, так и у мальчиков. Причем, все это происходит естественно в согласии с многовековым укладом жизни народа.

Решение такой многоаспектной проблемы, как развитие гендерной культуры у детей, может быть успешно реализовано, если в качестве теоретико-методической основы выступит интеграция гендерного и кластерного подходов, способствующая реализации ведущих

трендов в современном дошкольном образовании, в комплексе с танцевально-двигательной терапией.

Специфика предлагаемой гендерно-кластерной методики заключается в том, акцентируется внимание педагога на организацию художественно-творческой деятельности с учетом гендерных особенностей детей и их соответствующих поведенческих характеристик. Реализация данной методики предполагает следующие этапы: организацию самостоятельной деятельности дошкольников, введение соответствующей образовательной информации, анализ полученных и возможная коррекция развития гендерной культуры детей.

Эффективность гендерно-кластерной методики развития гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии обусловлена следующим комплексом педагогических условий:

- создание танцевального кластера, включающего в себя самые различные виды хореографии;
- разностороннее изучение предмета «Хореография» с целью получения дополнительной информации,

способствующей формированию гендерной идентификации;

– оптимальное использование возможностей современной танцевально-двигательной терапии с целью корригирующего действия для становления и развития гендерной культуры.

В нашем исследовании рассматривались следующие задачи:

1. Изучить уровень развития гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста в современных условиях и проанализировать теоретико-методологическую базу, как зарубежных, так и отечественных педагогов и ученых, и на полученной основе выявить сущность, структуру и последовательность её развития.

2. Разработать гендерно-кластерную методику развития гендерной культуры детей с учетом собранного материала.

3. Выявить, теоретически обосновать и верифицировать педагогические условия успешной реализации гендерно-кластерной методики развития гендерной культуры детей средствами хореографического искусства.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Тема нашего исследования предопределила выбор комплекса методов. Теоретические методы: а) историко-педагогический анализ использовался для определения состояния проблемы развития гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии; в) теоретико-методологический анализ позволил сформулировать исходные позиции исследования; г) понятийный анализ философской и психолого-педагогической литературы применялся для характеристики понятийного поля исследуемой проблемы; д) моделирование использовалось для развития гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста средствами хореографии. Эмпирические методы: а) обобщение и изучение эффективного педагогического опыта по развитию гендерной культуры у детей старшего дошкольного возраста; б) педагогическая экспертиза, метод экспертных оценок; в) наблюдение, анкетирование, собеседование, тестирование; г) изучение локальных документов и методических разработок; д) статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез.

3. Результаты (Results)

На наш взгляд, изучение социально-психологических характеристик влияния хореографии на личностные особенности и межличностные коммуникации, в том числе и гендерной идентификации, способствует грамотному использованию танца в социальной, социально-психологической и коррекционной работах работе специалистами разного уровня и профиля. Научная новизна исследования представлена следующими аспектами:

- выявлено, что теоретико-методической основой развития гендерной культуры старших дошкольников средствами хореографии выступает интеграция гендерного и кластерного подходов, выбор которых диктуется традиционным пониманием гендерной культуры, результатами исследований данного феномена, особенностями развития гендерной культуры ребенка как педагогического явления;

- обосновано, что реализация спроектированной гендерно-кластерной методики развития гендерной культуры старших дошкольников средствами хореографии бази-

руется на дидактических принципах (эмпатии, поликультурности, партисипативности, субъектности, интериоризации);

- доказана успешность применения педагогических условий эффективного развития гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста:

а) проектирование танцевального кластера, включающего в себя различные виды хореографии;

б) разностороннее изучение предмета «Хореография»;

в) оптимальное использование возможностей современной танцевально-двигательной терапии.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– были рассмотрены и уточнены такие понятия, как «гендер», «гендерная культура», «развитие гендерной культуры», «гендерный подход», «кластерный подход»;

– определено функциональное значение гендерного и кластерного подходов, которые позволили дополнить тактику и технологию развития гендерной культуры у детей средствами хореографии, что позволило расширить методологические аспекты темы исследования;

– выявлены педагогические принципы развития гендерной культуры детей: эмпатии, партисипативности, поликультурности, субъектности, интериоризации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные основные выводы и методические рекомендации могут быть использованы в различных учреждениях культуры и дополнительного образования посредством проведения диагностики уровня развития гендерной культуры детей старшего дошкольного возраста и реализации гендерно-кластерной методики с учетом полученных исходных данных.

4. Обсуждение (Discussion)

Хореография как синтетический вид искусства обладает полифункциональными возможностями формирования и развития гендерной культуры ребенка, но только лишь при условии, что педагог-хореограф будет обладать не только знаниями в области гендерной педагогики, но современными педагогическими технологиями гендерного образования и воспитания.

Тем не менее, мы полагаем, что существует ряд вопросов, требующих

более внимательного и серьезного изучения, таких, как: выявление новых факторов и условий развития гендерной культуры у подрастающего поколения; разработка теоретических основ подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов-хореографов в области гендерной культуры; научно-обоснованная разработка методико-технологического обеспечения процесса развития гендерной культуры у дошкольников средствами хореографического искусства.

5. Заключение (Conclusion)

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы: основой развития гендерной культуры ребенка может являться соединение гендерного и кластерного подходов, обеспечивающих, в свою очередь, интериоризацию духовных и нравственных ценностей и соответствующей гендерной идентификации; позволяет учитывать возрастные и гендерные особенности дошкольного возраста, эффективность различных педагогических технологий развития гендерной культуры, зависит от конкретной ситуации и особенностями развития детей, а также позволяет отбирать наиболее

действенные методы и приемы с целью успешного развития гендерной культуры детей средствами хореографии в дополнительном образовании.

В то же время мы полагаем, что необходим всеобъемлющий анализ исследуемой проблемы и дальнейшее

изучение и апробация новых методик и технологий использования в области развития гендерной культуры у детей средствами хореографии в системе дополнительного образования.

Библиографический список

1. Градусова Л. В. Гендерная педагогика : учебное пособие. Москва : ФЛИНТА, 2011. – 175 с.
2. Гусева Ю. Е. Влияние социально–исторических изменений в обществе на трансформацию гендерных представлений в популярной прессе : автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007.
3. Веракса Н. Е., Веракса А. Н. Дошкольная педагогика и психология : хрестоматия. Москва : Мозаика-Синтез, 2014. - 554 с. ISBN: 978-5-4315-0508-9
4. Кикинежди А. Гендерно-образовательные технологии как психолого педагогическое сопровождение половой социализации личности [Электронный ресурс]. URL: <http://social-science.com.ua/article/1117> (дата обращения: 11.10.18).
5. Надточий М. И. Гендерная культура личности как педагогическая проблема / Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки : сб. ст. по мат. LXIV междунар. студ. науч.-практ. конф. № 4 (64). URL: [https://sibac.info/archive/guman/4\(64\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(64).pdf) (дата обращения: 22.10.18).
6. Никитина Е. Ю., Макаренко В. Г. Педагогическое управление физкультурным образованием старших дошкольников: теоретико-методологический аспект : моногр. Москва : ВЛАДОС, 2010. – 240 с.
7. Реан А. А. Психология и педагогика. Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 432 с.
8. Словарь гендерных терминов / составитель З. В. Шевченко [Электронный ресурс]. URL: <http://a-z-gender.net/gendernaya-kultura.html> (дата обращения: 16.10.18).
9. Созаев В. В. Гендерная теория как фактор формирования гендерной компетентности в культурологическом образовании школьников // Аспирантские тетради. СПб., 2008. – № 33 (73), ч. 1 :– С. 426–430. (Обществ. и гуманитар. науки).
10. Тартаковская И. Н. Гендерная социология. М. : Вариант; Невский простор, 2005. – 368 с.
11. Ходоров Д. Танцевальная терапия и глубинная психология. Москва : Когито-центр, 2009. – 221 с.
12. Юнг К. Г., Нойманн Э. М. Психоанализ и искусство. Москва : Рефл-бук : Ваклер, 1996. – 304 с.
13. Bem S.L. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Society. The Psychology of Women: Ongoing Debates. New Haven; L. 1987. pp. 226-245.
14. Browne J. The future of gender. Cambridge University Press, GB, 2007. 288 p. URL: www.ebookee.com (дата обращения: 09.10.18).
15. Ed. Kimmel M.S., Hearn J. & R.W. Connell. Handbook of studies on men and masculinities. Sage Publications Ltd, London. 2005. 504 p.

16. Larson R., Richards M, Perry–Jenkins M. Divergent worlds: the daily emotional experience of mothers and father. *J Pers Soc Psychol.* 1994. 67 (6), pp. 1034-46.

17. Stearns P., Peter N. *Gender in world history, USA*, 2006. 182 p. URL: www.ebookee.com (дата обращения: 09.10.18).

A. G. CHurashov¹, L. A. Klykova², E. B. YUnusova³

¹ORCID No. 0000-0003-2660-9669

Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Head of the Department of choreography,
South Ural State humanitarian-pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: churashovag@cspu.ru

²ORCID No. 0000-0001-8913-5929

Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Dean of the Department of folk artistic creativity,
South Ural state humanitarian-pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: klykova@cspu.ru

³ORCID No. 0000-0002-0872-3495

candidate of pedagogical Sciences,
Associate Professor of the Department of Choreography
South Ural State humanitarian-pedagogical University,
Chelyabinsk, Russia.

E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

**THE FORMATION OF A GENDER CULTURE
AMONG CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL
AGE BY MEANS OF CHOREOGRAPHY AS A PROMISING
DIRECTION FOR FURTHER EDUCATION**

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the use of choreography as an effective means of developing the gender culture of the child in the system of additional education. The aim of the study was to identify, scientifically substantiate the possibility of implementing gender-cluster methodology as an innovative pedagogical technology of development of gender culture of the child by means of choreographic art.

Materials and methods. Research methods: theoretical – analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, literature on gender culture, choreography, materials and publications on the topic of research, the study of pedagogical experience in the field of choreographic education; empirical – observation, individual and group conversations, testing techniques.

Results. The importance of gender-cluster methodology as an effective means and perspective direction of development of gender culture in senior preschool children by means of choreography in the system of additional education is defined. The results of the study revealed that the theoretical and methodological basis for the development of gender culture in children in additional education is a gender-cluster methodology that allows to take into account the age and gender characteristics of children, as well as have variable and differentiated qualities that contribute to the comprehensive development of children in additional education, including increasing the level of development of gender culture.

Discussion. It is emphasized that the scientific novelty of the research is determined by the representation of gender-cluster methodology as an innovative and methodological support of the vector of pedagogical science for the compliance of the content and structure of the complex of technologies of choreographic educational activities in the field of additional education in order to form and develop a gender culture.

Conclusion. It is concluded that the implementation of gender-cluster methodology as an effective means of development of gender culture of the child is a necessary and promising direction in the conditions of modern additional education.

Keywords: innovation, gender, gender culture, gender-cluster methodology, choreography, additional education.

Highlights:

– defined components of a gender-clustered techniques;

– methodological recommendations promoting effective implementation of gender-cluster methodology in the system of additional education have been developed.

References

1. Gradusova L.V. *Gendernaya pedagogika» (uchebnoye posobiye)* [Gender pedagogy (a tutorial)]. FLINTA, Moskva, 2011. - 175 p. (In Russian).
2. Guseva YU.E. *Vliyaniye sotsial'no–istoricheskikh izmeneniy v obshchestve na transformatsiyu gendernykh predstavleniy v populyarnoy presse (avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk)* [The Impact of Socio – Historical Changes in Society on the Transformation of Gender Representations in the Popular Press (author. dis. ... Cand. psychol. Sciences)]. St. Petersburg, 2007. (In Russian).
3. Veraksa N.E., Veraksa A.N. *Doshkol'naya pedagogika i psikhologiya (khresto-matiya)* [Preschool Pedagogy and Psychology (chrestomat.)]. Moscow, Mozaika-Sintez, 2014. 554 p. ISBN: 978-5-4315-0508-9 (In Russian).
4. Kikinezhdi A. *Genderno-obrazovatel'nyye tekhnologii kak psikhologo peda-gogicheskoye soprovozhdeniye polovoy sotsializatsii lichnosti* [Gender-educational technologies as a psychological and pedagogical support of sexual socialization of an individual]. Available at: <http://social-science.com.ua/article/1117> (Accessed: 11.10.18). (In Russian).
5. Nadtochiy M.I. *Gendernaya kul'tura lichnosti kak pedagogicheskaya problema* [Gender culture of personality as a pedagogical problem]. *Sb. st. po mat. LXIV mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. "Nauchnoye soobshchestvo studentov XXI stoletiya". Gumanitarnyye nauki.* [Scientific community of students of the XXI century. Humanitarian sciences.]. Novosibirsk, 2018, no. 4 (64). Available at: [https://sibac.info/archive/guman/4\(64\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/4(64).pdf) (Accessed: 22.10.18). (In Russian).
6. Nikitina E. YU., Makarenko V. G. *Pedagogicheskoye upravleniye fizkul'tur-nyim obrazovaniyem starshikh doshkol'nikov: teoretiko-metodologicheskii aspekt* [Pedagogical management of physical education of senior preschoolers: a theoretical-methodological aspect]. *Monografiya.* Moscow, VLADOS, 2010. 240 p. (In Russian).
7. Rean A.A. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. St. Petersburg, Piter, 2005. 432 p. (In Russian).
8. Shevchenko Z.V. *Slovar' gendernykh terminov* [Dictionary of gender terms]. Available at: <http://a-z-gender.net/gendernaya-kultura.html> (Accessed: 16.10.18). (In Russian).
9. Sozayev V.V. (2008) *Gendernaya teoriya kak faktor formirovaniya gendernoy kompe-tentnosti v kul'turologicheskom obrazovanii shkol'nikov* [Gender theory as a factor in the formation of gender competence in the cultural education of schoolchildren]. *Aspirantskiye tetrady.* St. Petersburg, 33(73), 1, 426-430. (In Russian).
10. Tartakovskaya I.N. *Gendernaya sotsiologiya* [Gender sociology]. Moscow, Variant, Nevskiy prostor, 2005. 368 p. (In Russian).
11. Khodorov D. *Tantseval'naya terapiya i glubinnaya psikhologiya* [Dance therapy and deep psychology]. Moscow: Kogito-tsentr, 2009. 221 p. (In Russian).
12. Yung K.G., Noymann E.M. *Psikhoanaliz i iskusstvo* [Psychoanalysis and art]. Moscow, Refl-buk, Vakler, 1996. 304 p. (In Russian).

13. Bem S.L. Gender Schema Theory and Its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender-Society. *The Psychology of Women: On-going Debates*. New Haven; L. 1987. pp. 226-245.

14. Browne J. *The future of gender*. Cambridge University Press, GB, 2007. 288 p. Available at: www.ebookee.com (Accessed: 09.10.18).

15. Ed. Kimmel M.S., Hearn J. & R.W. Connell. *Handbook of studies on men and masculinities*. Sage Publications Ltd, London. 2005. 504 p.

16. Larson R., Richards M, Perry–Jenkins M. Divergent worlds: the daily emotional experience of mothers and father. *J Pers Soc Psychol*. 1994. 67 (6), pp. 1034-46.

17. Stearns P., Peter N. *Gender in world history, USA*, 2006. 182 p. Available at: www.ebookee.com (Accessed: 09.10.18).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.52..6..015

УДК 482(07)

ББК 74.268.129

Г. А. Шиганова

ORCID: № 0000-0002-7128-6435

Профессор, доктор филологических наук,
Заведующий кафедрой русского языка, литературы и методики
обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: shiganovaga@cspu.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОСВОЕНИЯ СИСТЕМЫ РУССКОГО ЯЗЫКА РЕБЕНКОМ ИЗ СЕМЬИ МИГРАНТОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация:

Введение. В статье обоснована актуальность обращения к проблеме обучения детей-инофонов русскому языку в начальной школе. Цель статьи заключается в раскрытии необходимости применения определенных социально-педагогических и методических приемов в обучении детей, не владеющих русским языком.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной изучению технологии работы с детьми, не владеющими русским языком и включенными процесс его познания, а также моделирование структуры формирования коммуникативных компетенций, отражающих специфику включения детей-инофонов в русскоязычную среду.

Результаты. В статье описаны эффективные методы и приемы формирования коммуникативных навыков детей-инофонов в русскоязычной среде, прослежен путь социально-педагогической адаптации в школах Челябинска.

Обсуждение. Подчеркивается, что овладение русским языком детей мигрантов в иноязычной для них среде – это трудный и неоднозначный процесс, требующий совместных усилий педагогов, детей и родителей.

Заключение. Делается вывод о том, что социально-психологическая адаптация к русской культуре, ее традициям и обычаям детей мигрантов невозможна без усвоения русского языка, который является источником формирования коммуникативных навыков и их проводником.

Ключевые слова: обучение детей мигрантов, сложности изучения русского языка, словарный запас, методические приемы обучения русскому языку детей начальной школы, ребенок-инофон, социально-педагогическая адаптация, вербальное общение.

Основные положения:

- определен круг эффективных методов и приемов овладения русским языком детьми мигрантов;
- описаны основные направления социально-педагогической деятельности, необходимые педагогу для формирования и повышения уровня знаний по русскому языку у детей мигрантов в начальной школе.

1. Введение (Introduction)

С каждым годом в школах Челябинска и Челябинской области все больше детей из семей мигрантов, имеющих недостаточный уровень владения русским языком. Поэтому перед педагогами остро стоит проблема не только обучения таких детей русскому языку, но и создание для них комфортных психолого-педагогических условий, учитывая их национальные традиции и самосознание. Картина мира, которая сложилась у детей в родной среде, может значительно отличаться от русской, так как менталитет тюркских народов (в основном дети мигрантов из этой среды) разнится с евро-

пейским восприятием жизни. Однако плохое знание русского языка не единственная проблема, с которой сталкиваются дети мигрантов. Не менее сложно протекает социальная и психологическая адаптация учащихся к новой культуре, традициям и обычаям, ценностным ориентирам, новым отношениям в коллективе. Для решения этой проблемы требуются усилия всего педагогического коллектива школы. В социальном и межличностном общении с детьми мигрантов желательно использование эвфемизмов, чтобы «избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуника-

тивного дискомфорта» [1, с. 103].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Неслучайно особая ответственность лежит на учителях начальной школы, так как чем младше ребенок, тем больше у него шансов овладеть русским языком в максимально возможном объеме и с естественным произношением. Когда для детей мигрантов создаются благоприятные социальные и психологические условия освоения нового языка (впоследствии – билингвизм), это всегда положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать не только отдельные слова и фразы, но и целые тексты, анализировать и обсуждать, сообразительности, скорости реакции и логике. Дети, попавшие в незнакомую языковую среду, могут вполне полноценно развиваться как билингвы, стать успешными в учебе, способными хорошо усваивать гуманитарные дисциплины, такие как русский язык и литературу.

Ограниченность словарного запаса детей-инофонов, безусловно, приводит к трудностям в усвоении не только русского языка, но и других учебных предметов, где от них

требуется свободное владение лексикой и осознанное употребление слов. Овладевая активными коммуникативными учебными действиями, обучающиеся тем самым обеспечивают свою социальную компетентность и сознательную ориентацию на позиции других людей, реализуют умение слушать и вступать в диалог, участвовать в коллективном обсуждении проблем, интегрироваться в группу сверстников и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с ними и взрослыми.

Учитель начальной школы, в классе которого есть дети, не владеющие или плохо владеющие русским языком, должен выстраивать свою урочную и внеурочную работу таким образом, чтобы последовательно прививать интерес к русскому языку, психологически готовить учащихся к дальнейшему изучению его, воспитывать позитивное отношение и интерес к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, приобщать к культуре и литературе русского народа с учетом опыта учащихся. Главной задачей учителя становится преодоление трудностей в освоении русской фонетики, недостаточный

словарный запас, аграмматизм при построении словосочетаний, предложений и текстов. В связи с этим необходимо создание специальных психолого-педагогических и методических условий при обучении детей-инофонов. Сделать это в условиях урочной деятельности маловероятно, поэтому акцент должен быть смещен в сторону осуществления программы внеурочной деятельности и индивидуальных занятий, причем к овладению русским языком необходимо привлекать родителей, которые также должны совершенствовать знание неродного им языка – русского, чтобы общаться с ребенком дома. Самым благоприятным периодом должен стать год подготовки к поступлению в школу, когда дети могут пройти подготовительный этап овладения основами русского языка. Это, несомненно, потребует переподготовки учителей, создания авторских программ, внимания со стороны органов образования.

Наряду с основными, традиционными принципами работы: доступностью, наглядностью, систематичностью, последовательностью и др. – учителю начальных классов в рабо-

те с детьми, не владеющими и мало владеющими русским языком, важно знать и применять зарекомендовавшие себя на практике эффективные методические приемы, помогающие в преодолении языковых трудностей у детей-инофонов.

3. Результаты (Results)

Мы можем порекомендовать учителям набор приемов, эффективно способствующих выполнению поставленной задачи. Так как основная проблема при обучении детей мигрантов – низкий словарный запас или его полное отсутствие, то целесообразно использовать наглядность, в частности, карточки с изображением предмета (-ов), причем с различными размерами данного предмета, в противопоставлении его с другими, входящими в одну семантическую с ним группу, например, дом – дома – домик – домище, забор заборище, цветок-цветы, озеро – болото – ручей – океан – пруд и т.п. В применении этого приема хорошим помощником являются компьютерные технологии, дающие возможность наглядно представить ряд меняющихся картинок, презентующих различные формы одного и того же слова – сне-

жинка-снежинки; словообразовательные гнезда – снег, снеговик, снежинка; семантическую группу, например, «мебель» – стол, стул, шкаф, кресло, кровать, диван. Для пояснения значения слова, выявления оттенков в семантике, необходимо научить ребенка подбирать к нему синонимы, тем самым ученик начинает осваивать синонимический ряд, чтобы избегать употребления одного и того же слова, использовать в нужном контексте наиболее подходящее по смыслу слово: дождь – ливень; красный – алый – розовый – пурпурный – бордовый; бежать – мчаться и т.п.

При изучении раздела «Фонетика» учитель может активно использовать такой прием, как аудирование, то есть привлекать голосовой и речевой материал для прослушивания. Важно донести до сознания ребенка, что в русском языке замена только одной буквы другой меняет смысл слова полностью, например, плод – плот, леса – лиса, мел – мель, кон – конь. Особое внимание следует обращать на произношение звуков, ведь фонетические системы русского языка и родного языка ребенка могут значительно различаться.

Неправильно произнесенный звук может привести к существенному изменению смысла. Важно, чтобы ребенок старался произносить четко все звуки, следил за написанием и произнесением слов. Для практики можно использовать различные скороговорки, чистоговорки, стихи.

Очень важным разделом на уроках русского языка является «Синтаксис», так как коммуникативные навыки формируются именно в области синтаксиса, где основным объектом изучения является предложение; материал других ярусов языка изучается в качестве строительного материала для предложений. Универсальное учебное действие помогает учащемуся овладению речевой компетентности (системой речевых действий). Главная задача учителя – сформировать умение использовать языковые средства с учетом закономерностей их функционирования для построения устных и письменных высказываний является очень важным.

Учебный материал для анализа следует предъявлять в виде звучащих слов, словосочетаний, предложений, причем не только при изучении

звуков речи, но и во время работы над другими структурными элементами языка, а также по правописанию. При этом условии у детей развивается фонематический и орфографический слух, они легко учатся членить слова на звуки, звукосочетания, составляющие морфемы, соотносить их с соответствующими значениями языка, членить слова на морфемы и составлять из них слова, делить звучащие предложения на слова и составлять из них предложения.

Следующим приемом активного усвоения лексики и грамматики может служить алгоритм способа действия, так называемого образца выполнения задания. Учитель может применять различные схемы, таблицы для объяснения выполнения задания, необходимо ребенку показать на примере, как нужно выполнять то или иное задание, алгоритм должен быть кратким, понятным, наглядным. Самое главное, чтобы любое выполнение задания контролировалось учителем, а результат должен быть обязательно оценен, причем оценка не должна быть критикой, важно показать прогресс в освоении языка.

4. Обсуждение (Discussion)

Как уже говорилось в статье ранее, для ребенка-инофона очень важен индивидуальный подход учителя. Как осуществить это в пределах урока? Предлагаем использовать для таких целей сигнальные карточки, например, поднятая учеником карточка с изображением восклицательного знака сигнализирует «У меня получилось!», с вопросительным знаком – «Затрудняюсь» или «Прошу помощи» и т. п. Ещё раз акцентируем внимание, что в основном учитель индивидуально работает во внеурочное время, при этом привлекая родителей, насколько это возможно в сложившихся условиях. Осуществляя индивидуальную работу с ребенком, педагог должен проявить большой такт, постоянно поощрять детей за малейшие успехи, что, безусловно, будет способствовать укреплению в нем веры в собственные силы и возможности.

Немаловажным для усвоения трудной системы русского языка является использование информационно-коммуникативных технологий на уроках и внеурочной деятельности. Это позволяет расширить возможность демонстрации наглядности

и применять её как основу для практической деятельности учащихся. Как указывает А.А. Милютина, «в начальной школе внедрение элементов информатики, медиасредств предполагает, прежде всего, освоение метапредметных результатов основной образовательной программы начального общего образования» [2, с. 101]. Использование мультимедиа мотивирует интерес учащихся. Задача учителя начальных классов – максимально использовать такие приемы обучения, которые обеспечили бы каждому ученику положительный опыт сотрудничества с русским языком, возможность думать и общаться на неродном для них языке, создали положительный психологический и эмоциональный настрой.

Очень продуктивным способом вовлечения ребенка в иноязычную для него среду являются дидактические игры, которые, являясь занимательно-познавательным процессом, решают успешно многие педагогические и методические задачи. Для нерусского ребенка дидактическая игра становится таким видом учебной деятельности, в которой школьник свободно, без стеснения преодо-

левает коммуникативный языковой барьер и вместе с тем приобретает необходимые навыки умственного труда и чувство уверенности в своих интеллектуальных силах. В игре учащийся преодолевает языковой барьер легко, если требуется помощь, то учитель или товарищи по команде всегда рядом, поэтому ребенок не испытывает дискомфорта от своего «незнания». У таких детей снижается страх допустить ошибку: он поглощен игрой, а, следовательно, в этом случае появляется благодатная почва для искоренения комплекса говорения. Так как в классе, как правило, обучаются ученики с разным уровнем владения русским языком, то участие в дидактической игре существенно увеличивает объём речевой деятельности на уроках всех школьников, тем более что во время игры учитель широко применяет приемы организации диалоговой формы общения, обучения диалогу в классе способствуют развитию речи и русских детей, и учащихся других национальностей. Как считает Т. Н. Колокольцева, «диалог заметно упрочил свои позиции и расширил свою территорию, потеснив монолог в ряде сфер устной

и письменной речи» [3, с. 139].

5. Заключение (Conclusion)

Конечно, проблема плохого знания русского языка не единственная в классе полиэтнического состава. Очень непросто протекает социально-психологическая адаптация к русской культуре, ее традициям и обычаям. Ребенок должен познать культурный код чужой страны. «The cultural code is information encoded in a certain form, which allows to identify the culture» (культурный код – это информация, закодированная в определенной форме, которая позволяет идентифицировать культуру) [4, с. 388].

Познание культурного кода является непростым процессом для детей-инофонов, поэтому важно, чтобы в процесс установления взаимоотношений детей, не говорящих или плохо говорящих по-русски, были вовлечены не только учитель и ребята в классе, но и весь педагогический коллектив школы и родители. По мнению Ф. Мостоцкого, для учителей, работающих в школах с многонациональным контингентом, должны организовываться научно-практические семинары и специальные курсы [5, с. 67], и не согласиться с этим нельзя.

Библиографический список

1. Никитина Е. Ю., Зырянова Е. А. Эвфемизмы как средство формирования у младших школьников речевого и языкового такта на уроках русского языка (на примере учебного материала по лексике) // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. 2015. – №.2 – С. 100-113.
2. Милютин А. А. Диагностический инструментарий сформированности медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка // Современные проблемы педагогической науки и образования : коллективная монография / под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. – М. : Перо, 2016. – 208 с. – С. 86-103
3. Колокольцева Т. Н. Диалог vs диалогичность в интернет-коммуникации // Интернет-коммуникация как новая речевая формация : колл. монография / науч. ред. Т. Н. Колокольцева, О. В. Лутовинова. – 3-изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 328 с.
4. Shiganova G.A., Karabulatova I.S., Sviridova A.V., Yuzdova L.P. The Concept of «Knowledge». «Cognition» in Russian Paremia: the Experience of Structural Semantic Representation. *Astra Salvensis – review of history and culture*, 2018. year VI, no. 12, pp. 385-393.
5. Мостоцкий Ф. В Питере 50% первоклассников – дети мигрантов [Электронный ресурс] // Золотой лев. 2005. – № 67-68. URL: http://www.zlev.ru/67_45.htm (дата обращения: 21.07.18).

G. A. SHiganova

ORCID: No. 0000-0002-7128-6435

Professor, Doctor of Philology, Head of the Department of Russian Language,

SOCIAL, PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO NON-NATIVE SPEAKER LEARNERS AT ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

Introduction. In the article the relevance of the problem of teaching Russian language to non-native speaker learners at elementary school is substantiated. The purpose of the article is to reveal the necessity of applying certain social-pedagogical and methodological techniques in teaching children who do not speak Russian.

Methods and materials. The main research methods are the analysis of the scientific literature studying the technology of working with children who do not know Russian language but involved in the process of learning it; as well as modeling the structure of communicative competencies reflecting the peculiarities of the inclusion of non-native speaker learners in the Russian-speaking environment.

Results. The effective methods and techniques for the formation of communicative skills of non-native speaker learners in the Russian-speaking environment are described in the article as well as the process of social-pedagogical integration in Chelyabinsk schools is analyzed.

Discussion. It is emphasized that the process of learning Russian language is a complex and ambiguous process for migrant children especially in the foreign-language environment and it requires the joint efforts of teachers, children and parents.

Conclusion. It is concluded that social and psychological adaptation to Russian culture, its traditions and customs is impossible for migrant children without mastering the Russian language, which becomes the source and the guide for the formation of communication skills.

Keywords: migrant children teaching, difficulties in learning Russian language, word stock, methodological techniques in teaching Russian language for primary school children, non-native speaker learner, social and pedagogical adaptation, verbal communication.

Highlights:

- the effective methods and techniques of learning Russian language by migrant children have been defined;
- the main directions of social and pedagogical activities necessary for the teacher to form and improve the level of knowledge of the Russian language of migrant children in elementary school are described.

References

1. Nikitina E.YU., Zyryanova E.A. (2015) *EHvfemizmy kak sredstvo formirovaniya u mladshih shkol'nikov rechevogo i yazykovogo takta na urokah russkogo yazyka (na primere uchebnogo materiala po leksike)* [Euphemisms as a means of formation of speech and language tact of younger students in the lessons of the Russian language (on the example of vocabulary material)], *Vestnik CHelyabinskogo gos. ped. un-ta.* 2, 100-113.
2. Milyutina A.A., ed. Nikitina E.YU. *Diagnosticheskiy instrumentarij sformirovannosti mediakompetencii mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka* [Diagnostic tools for the formation of media competence of younger schoolchildren in Russian language lessons]. *Kollektivnaya monografiya " Sovremennye problemy pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya.* Moscow, Pero, 2016. 208 p., pp. 86-103.
3. Ed. Kolkoltsev T.N., Lutovinova O.V. *Dialog vs dialogichnost' v internet-kommunikacii* [Dialogue vs dialogueness in Internet communications]. *Koll. monografiya " Internet-kommunikaciya kak novaya rechevaya formaciya"* [Joint monograph "Internet communication as a new speech formation". Moscow, FLINTA, Nauka, 2016. 328 p.
4. Shiganova G.A., Karabulatova I.S., Sviridova A.V., Yuzdova L.P. The Concept of «Knowledge». «Cognition» in Russian Paremia: the Experience of Structural Semantic Representation. *Astra Salvensis – review of history and culture*, 2018. year VI, no. 12, pp. 385-393.
5. Mostotsky F. *V Pitere 50% pervoklassnikov – deti migrantov* [50% of first-graders in St. Petersburg are the children of migrants]. *Zhurnal Zolotoj lev*, 2005, 67-68. Available at: http://www.zlev.ru/67_45.htm (Accessed: 21.10.18).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.74..6..016

УДК 81.13

ББК 81.2

Л. П. Юздова

ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, доктор филологических наук,
Профессор кафедры русского языка, литературы и методики
обучения русскому и литературы, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ МОРФЕМНОМУ АНАЛИЗУ ЛЕКСЕМЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Введение. В статье рассматривается методика проведения грамматического разбора – морфемного анализа лексемы. Грамматический разбор – вид анализа языковых единиц, среди которых одним из самых трудных и значимых является разбор слов по составу (морфемный анализ). Значимость морфемного анализа обусловлена тем, что для применения многих орфографических норм необходим навык разбора слов по составу. При осуществлении морфемного анализа, или разбора слова по составу с целью предотвращения ошибок необходимо придерживаться определенной методики.

Материалы и методы. Основными методами и приемами изучения вопроса методики проведения морфемного анализа лексемы в основной школе стали анализ научной и методической литературы, обработка данных, обобщение, систематизация опыта работы, описание алгоритма морфемного анализа.

Результаты. Раскрыта сущность морфемного анализа, описаны подходы к данному виду разбора, выявлены типичные ошибки, определена методика проведения анализа.

Обсуждение. Морфемный анализ слова может осуществляться с двух позиций: с позиции структурной и с позиции структурно-семантической. Сущность формального подхода заключается в том, что сначала выделяется корень, затем морфемы, находящиеся до и после корневой морфемы. В ходе формального анализа обучающийся пытается найти знакомые ему ранее морфемы и на этом основании их выделяет. Этому способствует тот факт, что морфемы в основном однотипны и встречаемость их в других словах высока. Существует и другой подход – структурно-семантический, при котором подход к морфемному анализу лексемы более прогрессивный: в этом случае морфема рассматривается и как структурная, повторяемая единица, и как единица, имеющая лексическое и грамматическое значение, или только лексическое или грамматическое.

Заключение. При морфемном анализе во избежание ошибок необходимо придерживаться методики учета как структурного деления лексемы на морфемы, так и значимости морфем в составе слова.

Ключевые слова: морфемный анализ, морфема, приставка, корень, суффикс, окончание, нулевое окончание, основа слова, структурный подход, структурно-семантический подход.

Основные положения:

- рассмотрена сущность морфемного анализа;
- изучены особенности морфемного анализа лексем, трудности и типичные ошибки;
- определена методика проведения морфемного анализа.

1. Введение (Introduction)

Разработка методики – сложный, многоступенчатый процесс. Методика обучения морфемному анализу лексемы разрабатывалась на протяжении многих десятилетий, она связана с теорией морфемики как разделом лингвистики, которая формировалась путем обобщения опыта,

практики, осмысления закономерностей развития формирования слова с его лексическим и грамматическим наполнением. По мнению Л. М. Васильева, лучшей теорией «должна быть признана та, которая характеризуется наибольшей непротиворечивостью, простотой и объяснительной силой, т. е. наибольшей

адекватностью объекту, ибо только такая теория в наибольшей степени удовлетворяет принципам организации выводного знания» [1, с. 7].

Лингвистами доказана структурность значения слова; в настоящее время получил «широкое распространение в языкознании компонентный анализ значения», который «исходит из идеи о выделимости в значении слова минимальных семантических признаков – сем» [2, с. 3]. Значимыми единицами в слове являются морфемы. Морфемный анализ относится к грамматическим разборам, среди которых одним из самых трудных и значимых является разбор слова по составу. Значимость данного вида разбора состоит в том, что для применения многих орфографических норм необходим навык разбора слов по составу. В процессе проведения морфемного анализа, или разбора слова по составу необходимо придерживаться определенной методики с целью исключения ошибок.

Усвоение морфемного анализа в максимально полном объеме возможно при наличии у обучающегося абстрактного мышления, а также способности и желания анализировать

языковые факты, осознанно формулировать свою позицию, выводы по теме.

Безусловно, тема морфемного членения слов актуальна, ведь в ходе ее осмысления обучающийся не только упражняется в членении слов на морфемы, но и развивает логику, приобретает определенные знания, а все это в конечном итоге способствует осознанному овладению орфографическими нормами современного русского языка.

Необходимо также постоянно проверять теорию практикой, памятуя о том, что «словообразование в высшей степени подвижно, в его системе заложены потенции, реализация которых практически не ограничена» [3, с. 130].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Среди методов и приемов изучения вопроса методики проведения морфемного анализа лексемы в школе – анализ научной и методической литературы, а также обобщение, систематизация опыта работы.

3. Результаты (Results)

Раскрыта сущность морфемного анализа, описаны подходы к данному виду разбора, выявлены типичные

ошибки, определена методика проведения анализа.

4. Обсуждение (Discussion)

Морфемный анализ слова может осуществляться с двух позиций: с позиции структурной и с позиции структурно-семантической. Сущность формального подхода заключается в том, что сначала выделяется корень, затем морфемы, находящиеся до и после корневой морфемы. В ходе формального анализа обучающийся пытается найти знакомые ему ранее морфемы и на этом основании их выделяет, этому способствует тот факт, что морфемы в основном однотипны и встречаемость их в других словах высока. Существует и другой подход – структурно-семантический, при котором, подход к морфемному анализу лексемы более прогрессивный: в этом случае морфема рассматривается и как структурная, повторяемая единица, и как единица, имеющая лексическое и грамматическое значение, или только лексическое, или только грамматическое.

Если выполнять морфемный анализ только с учетом структурного подхода, то не учитываются синхронический и диахронический аспекты

исследования единиц языка. В основной школе изучается состояние языка на современном этапе его развития, то есть используется синхронный подход, подразумевающий системное исследование взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, существующих в настоящий период времени, происходит «изучение значимых частей слова в их отношении друг к другу и к слову в целом, при этом характер отношений рассматривается в плане синхронии» [4, с. 9].

Например, при морфемном анализе лексемы *прекрасный* обучающийся может ошибочно выделить приставку, корень и суффикс таким образом: *пре-крас-н-ый* (правильно: *прекрасн-ый*). Все морфемы в лексеме *прекрасный* выделены формально, однако лексема *прекрасный* с позиции современного русского языка не является однокоренным, родственным словом лексеме *красный*, и на этом неформальном основании не выделяется приставка *пре-* и суффикс *-н-*. Но, бесспорно, в историческом плане, с позиции диахронии, нужно выделять и приставку *пре-*, и суффикс *-н-*. В современном русском языке бывшие прис-

тавка и суффикс стали частями корня *прекрасн-*.

При структурном подходе ученик пытается узнать морфемы, но это далеко не всегда может получиться, так как в лексемах русского языка много уникальных морфем: *к-то-то* (окончание *-то-* можно выявить только при структурно-семантическом подходе, учитывая, что окончание является изменяемой частью слова и выражает в данном случае грамматическое значение именительного падежа), *сомн-ени-е* (окончание не *-ие*, а *-е*), *лис-ий-*□ след (*-ий-* не окончание, а суффикс прилагательного со значением притяжательности; окончание в этой лексеме *нулевое*, то есть материально не выраженное в этой форме слова). Морфемы не всегда узнаются учащимися, так как есть и редко встречающиеся, и незнакомые обучающимся, а нередко обучающийся выделяет ту или иную морфему ошибочно. Таким образом, необходимо учитывать не только и не столько внешний вид морфемы, сколько значение морфемы, не забывая, что:

- **окончание** – это значимая изменяемая часть слова, указывающая

на непостоянные признаки части речи, к которой относится это слово. Например, инфинитив *думать* не имеет окончания, так как предполагаемое, но не являющееся таким окончание *-ть* не указывает ни на один непостоянный морфологический признак глагола (наклонение, время, лицо, род, число). Суффикс *-ть* вносит в слово грамматическое значение инфинитива.

- **корень** – значимая общая часть однокоренных слов для современного русского языка, имеющая лексическое значение. Сложно квалифицировать как однокоренные с точки зрения современного русского языка такие слова, как *разуваться/обуваться*. В этих лексемах приставки *раз-* и *об-* приросли к корню, такой корень называется связанным. Хотя исторически оба слова произошли от лексемы *обувь*, но с позиции современного языка, возможно, это уже не однокоренные слова. Правильно считать однокоренными такие слова, как *улица, проулок, улочка уличный* (корень *-ул-*). Корень вносит в слово основное лексическое значение.

приставка – значимая часть слова, стоящая перед корнем, имеющая

лексическое и/или грамматическое значение. При вычленении этой морфемы, если выполнять морфемный анализ только с учетом структурного подхода без учета синхронического и диахронического аспекты исследования, можно допустить ошибки (*су-мерки / меркнуть*: историческая приставка *су-* является в настоящее время частью коря).

- **суффикс** – это значимая часть слова, имеющая лексическое и/или грамматическое значение, стоящая после корня. С выделением этой морфемы при использовании только структурного подхода могут возникнуть трудности (в лексемах *потребл-ени(й)-е*, *сомне-ни(й)-е*, *отлич-и(й)-е*, *революци-(й)я* представлены варианты одного суффикса с грамматическим значением отвлеченности).

Алгоритм морфемного членения целесообразно составлять с учетом структурно-семантического подхода. Необходимо разбирать слово на морфемы, соблюдая очередность: сначала выделяется окончание, затем корень и только после этого приставка и суффикс(-ы). При морфемном разборе осуществляется

постоянное соотнесение производного и производящего (мотивирующего, исходного) слов. Это особо необходимо для выделения суффикса, если он в слове не один (*напис-а-нн-ый* от *напис-а-ть*). При расширенном морфемном анализе важно правильно определять значение морфем: у окончания – грамматическое значение, у корня – лексическое значение, у приставки и суффикса – грамматическое и/или лексическое значение.

Порядок морфемного разбора:

1. Определить, к какой части речи относится анализируемое слово.

2. Если слово относится к частям речи с непостоянными морфологическими признаками, то у слова выделяется окончание, в том числе и нулевое, материально не выраженное в данной форме слова. У изменяемого слова нужно найти окончание и определить (при необходимости) его грамматическое значение.

3. Выделить основу слова (часть слова без окончания).

4. Выделить корень (для этого нужно подобрать однокоренные с точки зрения современного русского языка слова).

5. Выделить приставки и суффиксы, если они есть. Правильность выделения этих морфем доказать подбором слов с другим корнем, но с теми же приставками и суффиксами.

Определяя значение морфем, учитывать, что «лексическое значение слова – это отражение в слове того или иного явления действительности (предмета, события, качества, действия, отношения и т.п.)»; «грамматическое значение слова – это характеристика его как элемента определенного грамматического класса, как элемента словоизменительного ряда...» [5, с. 34].

Приведем образец морфемного разбора слова *предвидение*:

Слово *предвидение* – существительное, изменяемая часть речи, непостоянные признаки число и падеж (*предвидени-е, предвидени-я, предвидени-ю*).

Окончание *-е* (*предвидени-е*) имеет грамматическое значение ед.ч., им.п. или вин.п. (в зависимости от контекста).

Основа слова – *предвидени-е*.

Корень слова определяется путем подбора однокоренных слов: *предвидение, предвидеть* (*предвид-е-ни-е*).

В корне заключено основное лексическое значение слова.

Суффиксов в этом слове два: *предвид-е-ние* от *предвид-е-ть*, поэтому в слове выделяется суффикс *-е-* (суффикс глагола). Второй выделяемый суффикс *-ни(й)-* – это суффикс отвлеченных существительных. Оба суффикса имеют грамматическое значение.

Особое внимание следует уделить морфемному анализу иноязычных слов, при этом «существенное значение имеет определение границ иноязычной основы (для русского корня), поскольку в заимствующем языке [...] могут быть слова, образованные от разных мотивирующих основ, восходящих к одному и тому же иноязычному слову. Ср.: пункт – [...] – пунктуация, градус – градация – деградировать и др., от которых образуются собственно русские слова» [6, с. 3]. Далеко не все иноязычные слова в русском языке освоены, «достаточно часто иноязычные элементы так и остаются не до конца освоенными «чужаками» [7, с. 62].

Значения морфем необходимо учитывать с целью понимания, при помощи каких морфем создается

лексическое и грамматическое значение слова.

При изучении русского языка в специализированных классах можно использовать интегративный подход, то есть объединение «синхронного и диахронического, системно-семантического, функционального и когнитивного подходов» [8, с. 37].

5. Заключение (Conclusion)

Безошибочное деление лексемы на значимые части (морфемы)

не представляется возможным без последовательного выделения в нём морфем с учётом их значений, связей между производным и производящим словом. Только структурно-семантический подход позволяет максимально или полностью устранить ошибочность при морфемном членении слова. Необходимо придерживаться предлагаемой методики, используя алгоритм морфемного разбора слова.

Библиографический список

1. Васильев Л. М. Методы современной лингвистики. Уфа : Изд-во Башкирского ун-та, 1997. – 181 с. ISBN 5-7477-0172-X
2. Стернин И. А. Проблемы анализа структуры значения слова. – Воронеж : изд-во Воронежского ун-та, 1979. – 156 с.
3. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке : учебное пособие для студентов вузов. М. : Логос, 2003. – 304 с. ISBN 5-94010-092-9
4. Головачева О. А., Шилина С. А. Современный русский литературный язык. Словообразование : учебное пособие для квалификации «Бакалавр» по профилю подготовки «Русский язык и литературы» (по спец. 32900 – русский язык и литература). Брянск : Изд-во ООО «Ладомир», РОУ БГУ, 2012. – 102 с. ISBN 978-5-91516-215-9
5. Крысин Л. П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография : учеб. пособие для студ. филол. фак. высш.учеб. заведений. 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 240 с.
6. Мадоян В. В., Шейранян С. З. Морфемное членение и словообразовательная интерпретация иноязычных слов в русском языке / Филологические науки. 2015. – № 3. – С. 39-47.
7. Крысин Л. П. Слово в современных текстах и словарях : очерки о русской лексике и лексикографии. М. : Знак, 2008. 320 с. ISBN 978-5-9551-0175-0
8. Жаналина Л. К. Морфема в интегративной лингвистике Международный научный журнал «Филологические науки». 2009. – № 3. – С. 37-46.

L. P. YUzdova

ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Professor, Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian Language,
Literature and Methods of Teaching Russian and Literature, South Ural State
Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

E-mail: uzdovalp@cspu.ru

METHODS OF TEACHING SECONDARY SCHOOL STUDENTS MORPHEMIC ANALYSIS OF LEXEMES THE LESSONS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract

Introduction. The article deals with the method of grammatical analysis-morphemic analysis of the lexeme. Grammatical analysis-types of analysis of language units, among which one of the most difficult and important is the analysis of words by composition (morphemic analysis). The importance of morphemic analysis is due to the fact that the use of many spelling rules requires the skill of parsing words by composition. In the implementation of morphemic analysis, or analysis of the word on the composition in order to prevent errors, it is necessary to adhere to a certain technique.

Materials and methods. The main methods and techniques of studying the question of methods of conducting morphemic analysis of the lexemes in the basic school were the analysis of scientific and methodological literature, data processing, generalization, systematization of experience, the description of the algorithm of morphemic analysis.

Results. The essence of morphemic analysis is revealed, approaches to this type of analysis are described, typical errors are revealed, the method of analysis is defined.

Discussion. Morphemic analysis of the word can be carried out from two positions: from the position of structural and from the position of structural and semantic. The essence of the formal approach is that first the root is released, then the morphemes that are before and after the root morpheme. During the formal analysis, the student tries to find familiar morphemes and on this basis distinguishes them, this is facilitated by the fact that the morphemes are basically the same type and their occurrence in other words is high. There is another approach – structural and semantic, in which the approach to the morphemic analysis of the lexeme is more progressive: in this case, the morpheme is considered as a structural, repeatable unit, and as a unit having lexical and grammatical meaning, or only lexical or grammatical.

Conclusion. Error-free division of the lexeme into significant parts (morphemes) is not possible without a consistent allocation of morphemes in it, taking into account their values, the relationship between the derivative and the producing word. Only the structural-semantic approach allows to eliminate the error in the morphemic division of the word as much as possible or completely. It is necessary to adhere to the proposed method using the algorithm of morphemic analysis of the word.

Keywords: morphemic analysis, morpheme, prefix, root, suffix, ending, zero ending, word basis, structural approach, structural-semantic approach

Highlights:

- the essence of morphemic analysis is considered;
- the order of morphemic analysis is defined;
- the features of morphemic analysis of lexemes, difficulties and typical errors were studied.

References

1. Vasil'ev L.M. *Metody sovremennoj lingvistiki* [Methods of modern linguistics.]. Ufa, Izd-vo Bashkirskogo un-ta, 1997. 181 p.
2. Sternin I.A. *Problemy analiza struktury znacheniya slova* [Problems of analyzing the structure of the word meaning]. Voronezh, Izd-vo Voronezhskogo un-ta, 1979. 156 p.
3. Valgina N.S. *Aktivnye processy v sovremennom russkom yazyke (uchebnoe posobie dlya studentov vuzov)* [Active processes in the modern Russian language (a textbook for university students)]. Moscow, Logos, 2003. 304 p.
4. Golovacheva O.A., SHilina S.A. *Sovremennyy russkij literaturnyy yazyk. Slovoobrazovanie (uchebnoe posobie dlya kvalifikacii «Bakalavr» po profilyu podgotovki «Russkij yazyk i literaturnyy») [Modern Russian literary language. Word Formation (textbook for the qualification "Bachelor" on the profile of training "Russian language and literature").]. Bryansk, Izd-vo OOO «Ladomir», ROU BGU, 2012. 102 p.*
5. Krysin L.P. *Sovremennyy russkij yazyk. Leksicheskaya semantika. Leksikoloiya. Frazzeologiya. Leksikografiya (ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vyssh.ucheb. zavedenij* [Modern Russian. Lexical semantics. Lexicology. Phraseology. Lexicography: studies. allowance for stud. filol. a fact higher education institutions]. Moscow, Izdatel'skij centr «Akademiya», 2009. 240 p.
6. Madoyan V.V., Shejranyan, S. Z. (2015) *Morfemnoe chlenenie i slovoobrazovatel'naya interpretaciya inoyazychnyh slov v russkom yazyke* [Morphemic segmentation and word-formation interpretation of foreign words in Russian]. *Filologicheskie nauki*, 3, 39-47.
7. Krysin, L. P. *Slovo v sovremennyh tekstah i slovaryah: Ocherki o russkoj leksiki i leksikografii* [Word in Modern Texts and Dictionaries: Essays on Russian Vocabulary and Lexicography]. Moscow, Znak, 2008. 320 p.
8. Zhanalina L.K. (2009) *Morfema v integrativnoj lingvistike* [Morfema in Integrative Linguistics]. *Mezhdunarodnyy nauchnyy zhurnal «Filologicheskiye nauki»*. 3, 37-46.

DOI: 10.25588/CSPU.2018.94..6..017

УДК 155.5

ББК 88.835.13

Н. В. Бутенко

ORSID № 0000-0001-7730-7412

Доцент, доктор педагогических наук,

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

E-mail: natali-2058@mail.ru

ТРАЕКТОРИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация

Введение. В статье исследуется проблема формирования мышления в дошкольном возрасте, когда с изменением содержания происходит перестройка характера умственной деятельности ребёнка и возникают новые типы мышления, которые должны составить основу его новых знаний, умственного развития и готовности к обучению в школе. Ребёнок дошкольного возраста иначе относится к решению стоящей перед ним интеллектуальной задачи, пользуется другими способами для её решения, иным образом обобщает наблюдаемые явления, чем младший школьник.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной психолого-педагогической литературы, посвящённой проблеме формирования мышления в дошкольном возрасте, связанной с развитием познавательных процессов и общими изменениями деятельности ребёнка; а также диагностические методики, включающие метод педагогического наблюдения и экспериментальные исследования.

Результаты. В основе содержания типов мышления, формирующихся

в дошкольном возрасте, выделены: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое и творческое мышление, исследование которых доказало, что они охватывают все ступени развития ребёнка дошкольного возраста и показывают, как из более элементарных форм мышления возникают более сложные и более совершенные.

Обсуждение. Подчёркивается, что результативностью проекта является представление интерпретации мыслительных операций ребёнка дошкольного возраста, их связь с формированием элементарных интеллектуальных функций и мышления в целом.

Заключение. Делается вывод о характере мыслительной деятельности детей дошкольного возраста и дифференциации мыслительных процессов, когда познавательная задача выступает в собственном содержании как задача овладения новыми знаниями.

Ключевые слова: мышление, детское мышление, особенности и типы мышления, стадии мышления, операция и предметные действия, универсальные мыслительные действия, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление, творческое мышление, дети дошкольного возраста.

Основные положения:

Особенности формирования мышления в дошкольном возрасте заключаются, на наш взгляд, в следующем:

1) приобретение ребёнком дошкольного возраста опыта непосредственных действий с предметами влияет на формирование мышления, сводится к познанию окружающего мира и создаёт возможность перехода от элементарных форм мышления к сложнейшим формам интеллектуальной деятельности, обнаруживающейся при решении ребёнком практических задач;

2) эффективность решения познавательных задач в дошкольном возрасте существенно зависит от характера ориентировочных действий ребёнка и от того, какая по форме и содержанию ориентировочно-исследовательская деятельность сформировалась у ребёнка в собственном опыте;

3) формирование мышления в дошкольном возрасте определяется го-

товностью и способностью ребёнка пользоваться универсальными мыслительными действиями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация).

1. Введение (Introduction)

Современный термин-концепт «мышление» рассматривается как динамическая работа с теми понятиями, которые статично представлены в форме знания. Мышление содержит в себе ту «прибавку» к знанию, которая создаёт мыслительный и рукотворный мир истории и культуры, включая ценности, смыслы, идеи, науку и технику: оно «пользуется» знанием, чтобы преобразовать его, верно отражая мир¹.

Существенное влияние на формирование научных представлений об интеллектуальном развитии ребёнка оказали предпринятые в прошлом столетии экспериментальные исследования в области физиологии органов чувств. Выдающуюся роль в разработке проблемы развития мышления на основе психофизиологических данных сыграл И.М. Сеченов, который указывал на то, что источники интеллектуального раз-

вития ребёнка находятся в восприятии внешнего мира, а «корни» мысли у ребёнка лежат в его чувствованиях, так как все умственные интересы раннего детства сосредоточены исключительно на предметах внешнего мира, которые познаются ребёнком первично (преимущественно при посредстве органов зрения, осязания и слуха)². Решающее значение И. М. Сеченов придавал практическому опыту ребёнка, процессу действия в отношении познаваемых предметов, объектов и явлений для формирования адекватных понятий о внешнем мире.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Среди теорий детского мышления, получивших особенно широкое распространение в западноевропейской психологии, особое место занимает теория Ж. Пиаже, в которой он попытался объяснить все разнообразные проявления детской мысли

¹Эпштейн М. Н. Проективный словарь гуманитарных наук / М. Н. Эпштейн. – М. : Новое литературное обозрение, 2017. – С. 174-175.

² Сеченов И. М. Избранные философские и психологические произведения. – М. : Госполитиздат, 1947. – С. 102.

единым принципом и дать общую концепцию мышления дошкольника, отделив мысль ребёнка от мысли взрослого. С его точки зрения, мышление ребёнка синкретично – он мыслит глобальными схемами, и вместо того, чтобы анализировать, сопоставлять и синтезировать, суждения ребёнка опираются на субъективные связи, данные в непосредственном впечатлении, а не на объективно устанавливаемые взаимоотношения между вещами. Синкретизм детского мышления органически связан с трансдуктивным характером его рассуждений – это означает, что ребёнок-дошкольник идёт в своих суждениях от частного к частному, минуя обобщение по причине особенностей мысли ребёнка – бессознательности его интеллектуальных операций¹.

Психолог Б. М. Теплов отмечал, что мышление – это деятельность особого рода, имеющая свою структуру и виды (теоретическое и практическое мышление). В теоретическом мышлении он выделял понятийное и образное мышление, а в

практическом – наглядно-образное и наглядно-действенное мышление. Разницу между видами мышления Б. М. Теплов определял в том, что они по-разному связаны с практикой: работа практического мышления направлена на решение конкретных задач, тогда как работа теоретического мышления – на нахождение общих закономерностей².

В 60-е гг. XX в. исследованиями Д. Рассел было доказано, что детское мышление включает в себя: материал мышления (ощущения, восприятие, образы памяти, понятия и пр.), мотивы мышления (чувство, потребность, отношения и пр.), процессы мышления (выбор, поиск, манипулирование, решение задач, творчество, открытие и пр.), способности мышления (навыки, техника и пр.) и между составными частями мышления нет жёсткой грани, а акт мышления ребёнка характеризуется интеграцией перечисленных элементов. Экспериментальными исследованиями Д. Б. Эльконина были выделены особенности мышления детей дошкольного возраста, ко-

¹ Пиаже Ж. Психология интеллекта. – СПб. : Питер, 2003. – С. 58-60.

² Теплов Б. М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: психология мышления. – М. : МГУ, 1981. – С. 98.

торые можно рассматривать как освоение ребёнком уровней конкретных действий: 1) зарождение и развитие наглядно-образного мышления (уровень конкретных операций), 2) феномен центрации (отсутствие понимания противоречий), 3) поисковая деятельность, 4) возникновение элементов самосознания, 5) детская непосредственность (исчезает в возрасте 7 лет)¹.

В дошкольном возрасте вместе с изменением содержания происходит перестройка характера умственной деятельности ребёнка и возникают новые формы мышления. Рассматривая развитие мышления дошкольника, следует учитывать две взаимосвязанные стороны процесса – изменение его содержания и возникновение новых форм интеллектуальной деятельности ребёнка.

Психолого-педагогические исследования (Е. А. Аркин, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, Н. Н. Поддьяков, С. Л. Рубинштейн и др.) дока-

зывают, что ребёнок дошкольного возраста начинает познавать окружающий мир с выполнения предметно-практических действий посредством мышления, которое «движется» в двух направлениях: развиваются формы мышления и мыслительные операции, а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он их может использовать в дальнейшем².

Операция в процессе мышления определяется как внутреннее действие, носящее первоначально внешний, предметный характер и выполняющееся на объектах, которое затем переносится во внутренний план, осуществляется мысленно, не теряя своего первоначального характера³. Из этого следует, что операции и предметные действия – это лишь разные категории действия. Операция отличается от предметного действия не только своей формой внутреннего действия,

¹ Эльконин Д. Б. Психическое развитие детей дошкольного возраста: избр. психол. тр. / ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997. – С. 115.

² Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : Учебник для студ. вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 154.

³ Психология детей дошкольного возраста / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец и др. – М. : Издательство «Просвещение», 1964. – С. 195-197.

она обладает рядом особенностей: 1) сокращённостью (по сравнению с реальным действием операция – действие сокращённое), так как внутреннее действие совершается не с реальными предметами и объектами, а с образами, символами и знаками; 2) обратимостью (только обратимое действие есть операция) – каждая операция есть симметричная и противоположная ей операция; 3) инвариантностью (инвариантность и постоянство объекта являются результатом определённой организации движений ребёнка, координированных для достижения целей).

3. Результаты (Results)

Многолетняя практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что формирование мышления в дошкольном возрасте определяется готовностью и способностью ребёнка пользоваться универсальными мыслительными действиями (операциями):

анализ используется как способ мышления, который позволяет ребёнку «расчленивать» анализируемый предмет, объект, явление и пр. на его составляющие компоненты или выявить ряд отдельных, свойствен-

ных только им признаков, черт и особенностей;

синтез рассматривается как мыслительная операция, обратная анализу; воссоединение элементов в целостную структуру. Если ребёнок умеет анализировать, то синтез как результат анализа позволит ему объединить полученные по отдельности признаки и пр.;

сравнение устанавливает сходства и различия. Для формирования у ребёнка умения сравнивать необходимо (примерно с 2-х лет) обучить его навыку видеть одинаковое в различном, а различное в одинаковом: учить сравнивать путём сопоставления однородных признаков предметов, образов, явлений, времён года, свойств материалов (форма, цвет, размер и пр.); *обобщение и абстракция* формируют умение выделять общие признаки. В возрасте 6-7 лет эта операция становится доступной ребёнку и его необходимо учить называть группы предметов, образов, явлений одним словом; *классификация* применяется как способ мыслительного действия, овладение которым позволит ребёнку выявлять сходства и различия предметов, образов, понятий и

явлений, выделяя, как правило, один существенный признак.

Итак, формирование мышления у детей старшего дошкольного возраста – сложнейшая задача, решение которой напрямую зависит от того, насколько успешно ребёнок освоил и может пользоваться вышеперечисленными мыслительными операциями. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что для развития мыслительных операций целесообразно использовать дидактические пособия и игры, способствующие формированию и развитию мышления в целом («Что лишнее?», «Подбери пару», «Назови и покажи», «Классифицируй по признаку», «На что похоже?» и пр.).

Мышление является основой обучения детей старшего дошкольного возраста, поэтому развитие различных типов мышления и мыслительных операций традиционно рассматривается в образовании как подготовка фундамента учебной деятельности. Чтобы ребёнок хорошо учился, в период дошкольного возраста его мышление должно достичь определённого уровня развития и он должен прийти в школу с устой-

чивым интересом к приобретению новых знаний, с запасом элементарных понятий об окружающей действительности и простейшими навыками самостоятельной умственной работы.

4. Обсуждение (Discussion)

Рассмотрим формы мышления, формируемые в дошкольном возрасте.

Наглядно-действенное мышление. Мыслительные процессы, представляющие собой внешние ориентировочные действия, являются наглядно-действенными: дети дошкольного возраста с помощью такой формы «открывают» для себя многочисленные связи между действиями и предметами окружающего мира. Мышление ребёнка «рождается» в действии, поэтому для формирования мышления в дошкольном возрасте необходимо использовать задания на *исследование образа-представления*.

Ребёнок получает необходимый опыт, когда начинает регулярно воспроизводить одни и те же элементарные действия, в результате которого он получает ожидаемый результат – в итоге этот опыт составляет основу для формирования более

сложных мыслительных процессов. Те действия, которые совершает ребёнок с предметами, манипулируя ими, направлены на вычленение их основных признаков и свойств, а в процессе ориентировочных, двигательных и зрительных действий, образовавшихся во время манипуляций с предметами, формируются зрительные образы. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, чтобы формирование наглядно-действенной формы мышления у детей не затормаживалась, а представления о предметах становились более многогранными, ребёнку необходимо знакомиться со свойствами предметов в определённой сенсорной среде, которая окажет положительное влияние на его развитие.

После того, как внешние ориентировочные действия будут освоены, ребёнок начинает зрительно соотносить характеристики предметов, в процессе чего происходит формирование зрительного восприятия, когда качества одного предмета принимаются ребёнком за об-

разец, с которым он будет сравнивать свойства других предметов (проявление данной способности заключается в подборе ребёнком деталей и частей предметов на глаз). Это значительно ускоряет процесс взаимодействия ребёнка с предметами, так как практически направленное действие производится сразу, а процесс практических проб отходит на второй план.

Наглядно-образное мышление представляет совокупность способов и процессов решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации и оперирование образами составляющих её предметов, без выполнения практических действий с ними, что позволяет наиболее полно воссоздавать всё многообразие различных фактических характеристик предмета¹.

Основная линия развития мышления в дошкольном возрасте – переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному, а к семи годам – к словесному мышлению. Ведущим видом мышления, тем не менее, является наглядно-образное,

¹ Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 81-82.

что соответствует «мышлению в представлениях» (терминология Ж. Пиаже) и репрезентативному интеллекту ребёнка-дошкольника¹. Наглядно-образному мышлению в дошкольном возрасте отводится особая роль. В старшем дошкольном возрасте (5-6 лет) постепенно начинает преодолеваться эгоцентризм детского мышления: ребёнок способен понять эмоциональное состояние другого человека и дифференцировать свои желания и побуждения от желаний и побуждений других людей. Данный вид мышления, активно развивающийся в дошкольном возрасте и составляющий доминанту его поведения до 6-7 лет, основывается на образах. Действие и образ характеризуется синкретичностью (нерасчленённость), наличием частных связей, случайностью в выборе признаков и большой долей субъективизма с преобладанием эмоциональных компонентов. Педагогические наблюдения показывают, что у ребёнка дошкольного возраста отсутствует способность к абстрагированию от первичных

признаков и переход к более высокому обобщению.

Научными исследованиями под руководством Д. Б. Эльконина доказано, что для успешного обучения детей наибольшее значение имеет сформированность образного, а не логического мышления. Именно образное мышление позволяет ребёнку наметить способ действия, исходя из конкретной ситуации или творческой задачи; если же эта функция передаётся логическому мышлению, то учёт множества частных особенностей ситуации для ребёнка-дошкольника затруднён. Согласно исследованиям В. С. Мухиной, Н. Н. Поддъякова, Д. Б. Эльконина и др., предельная обобщённость логического мышления оборачивается слабостью для 6-летнего ребёнка, порождая широкоизвестное явление в педагогике – формализм мышления. Психологическими исследованиями В. С. Мухиной доказано, что в мыслительном процессе представления ребёнка постепенно приобретают гибкость, подвижность, он овладевает умением

¹ Кулагина И. Ю. Возрастная психология (развитие ребёнка от рождения до 17 лет) : учеб. пособие. – 3-е изд. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – С. 98.

оперировать наглядными образами: представлять предметы в пространстве и мысленно изменять их расположение¹.

Итак, наглядно-действенное и наглядно-образное виды мышления объединяются в группу допонятийного мышления, так как оперирование понятиями в этом случае носит случайный и неосознанный характер, а основу составляет непосредственное и конкретное отражение действительности – это своего рода связующее звено между перцептивными процессами и абстрактными мыслительными, опосредованными символами и знаками. К концу дошкольного возраста у детей формируется высшая форма наглядно-образного мышления – наглядно-схематическое, модельное мышление (умение использовать схематические изображения при решении задач), которое предоставляет большие возможности для освоения ребёнком окружающего мира, выступая средством для создания обобщённых моделей различных предметов, образов и явлений.

¹ Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 75.

Словесно-логическое мышление – это тип мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями, который формируется в возрасте 5-10 лет, а в дальнейшей жизни оно совершенствуется. Логическое начало мышления Ж. Пиаже выводит из социальной жизни ребёнка, логический характер детского мышления – из первичной аутистической детской мысли.

Словесно-логическое мышление начинает активно развиваться в возрасте 5-7 лет и выражаться в умении ребёнка не просто сообщать факты, но и подвергать их развёрнутому анализу в словесной форме, что говорит о хорошо развитом словесно-логическом мышлении. Формирование словесно-логического мышления является новообразованием в старшем дошкольном возрасте. Логическое мышление ребёнка старшего дошкольного возраста традиционно отождествляется с речевым (словесным). Логика ребёнка и все формы логического мышления (понятия, суждения, умозаключения)

имеют образную основу. Логическое мышление формируется на основе образного и является высшей стадией развития мышления в дошкольном возрасте. Достижение этой стадии – длительный во времени и сложный процесс, так как полноценное развитие логического мышления требует не только высокой умственной деятельности и активности ребёнка, но и обобщённых знаний об общих и существенных признаках предметов, явлений и образов окружающего мира, которые закреплены в словах.

Наличие элементов словесно-логического мышления у ребёнка дошкольного возраста (умение выявлять закономерности, обобщать, сравнивать, анализировать) становится необходимым условием успешного «включения» ребёнка в систему новых отношений в процессе его оптимальной адаптации к различным общественным отношениям (Я. Л. Коломинский, В. А. Крутецкий и др.). Навыки словесно-логического мышления, сформированные в дошкольном возрасте, будут способствовать тому, что ребёнок в школе сможет мыслить ясно и чётко излагать свои мысли с помощью

слов, сумеет в нужный момент концентрироваться на сути проблемы, убеждать других в своей правоте, а знание логики будет способствовать интеллектуальному развитию личности.

А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др. отмечали, что типы детского мышления (наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое) являются стадиями овладения некоторым содержанием и сторонами действительности

Творческое мышление. Мышление и творчество – взаимозависимые понятия. Творческое мышление рассматривается как вид мышления, характеризующийся созданием субъективно нового продукта творчества и новообразованиями в процессе самой деятельности – познавательной по его созданию. Эти новообразования относятся к мотивации, целям, оценкам и смыслам.

Исследованиями К. Юнга доказано, что источником творчества являются архетипы – базовые структуры миропонимания, функционирования психики человека, направляющие потоки психической энергии, зафиксированные в бессознательном,

сформированные, отобранные и накопленные всеми предшествующими поколениями и переданные ими по наследству¹.

Процесс формирования творческого мышления начинается в дошкольном возрасте и продолжается на протяжении всей жизни человека. Практика работы в ДОО показывает, что успешность в обучении детей дошкольного возраста связана с развитием двух противоречивых процессов: логического компонента мышления (возможность поэтапного обучения) и творческого компонента мышления. Творческий тип мышления характеризует способность ребёнка к творчеству, а успешное развитие его творческих способностей во многом будет зависеть от желания педагогов и родителей развивать в нём творческое начало². В дошкольном возрасте важно создавать условия, которые будут способствовать развитию и реализации «творческих порывов»

ребёнка – в этом помогут абсолютно все виды творчества: литературное, музыкальное, изобразительное, хореографическое, игровое и пр.

По мнению А. М. Матюшкина, О. Н. Николаевой, О. П. Флоренского и др., психологическими предпосылками для формирования творческого мышления в дошкольном возрасте выступают познавательный интерес и любопытство как способность ребёнка удивляться новому, его особая чувствительность к противоречиям. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, что в процессе творчества мыслительная деятельность ребёнка синтезируется, вбирает в себя то, что он получил в ощущениях, восприятии, представлениях и сохранит в памяти: творческое мышление преобразует то, что усвоено и создаёт воображаемое³. Ребёнок-дошкольник ещё не способен делать научные открытия, он «домысливает», открывает «мир для себя» и

¹ Юнг К. Психологические типы / Пер. с нем. С. Лорне / под ред. В. В. Зеленского. – СПб. : Ювента, 1995. – С. 78-79.

² Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль : Академия развития, 2013. – С. 71-72.

³ Бутенко Н. В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика: монография. – М. : Издательство «Перо», 2016. – С. 45-46.

утверждается в истинности реально существующего мира.

А. М. Матюшкин подчёркивает, что необходимым звеном решения проблемы выступает антиципация (представление о предмете, образе или событии, возникающее до акта их восприятия) как детерминанта творческого решения, обеспечивающая понимание ключевых моментов¹. Очевидно, что ребёнок дошкольного возраста способен уже увидеть проблему там, где её не замечают другие, сформулировать что-то как проблему и исследовать её в процессе поисковой и ориентировочно-исследовательской деятельности.

В целом творческое мышление как основа творческой деятельности ребёнка является показателем его умственного развития, влияющего на успешность обучения в школе и обеспечивающего реальное движение к новым знаниям².

Библиографический список

1. Бутенко, Н.В. Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста: методика, технология, практика : монография. Москва : Изд-во Перо, 2016. – 200 с.

¹ Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. – М. : Изд-во Московского психологического-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – С. 18-19.

² Машковцева Л. М. Психологические основы понимания проблемы развития творческого мышления у дошкольников // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. – № 1/7. – С. 169-174.

5. Заключение (Conclusion)

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Мышление детей дошкольного возраста формируется исключительно в наглядно-действенной, наглядно-образной, словесно-логической и творческой формах, оно неотделимо от практической деятельности ребёнка, благодаря чему интеллектуальные процессы приобретают относительную самостоятельность и устойчивость. Формирование мышления в дошкольном возрасте неразрывно с развитием других познавательных процессов и с общими изменениями деятельности ребёнка. Расширение сферы детской деятельности в разных возрастных группах и усложнение её форм предъявляют новые требования к мышлению и обуславливают качественный переход к новым стадиям интеллектуального развития детей дошкольного возраста.

2. Краевский В. В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) // Вопросы философии. 2009. – № 3. – С. 77-82.
3. Поддъяков Н. Н. Мышление дошкольника: монография. М. : Издательство «Педагогика», 1977. – 272 с.
4. Емельянова И. Е. Развитие детской одарённости в аспекте духовно-творческой реализации личности: монография. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 249 с.
5. Машковцева Л. М. Психологические основы понимания проблемы развития творческого мышления у дошкольников // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2014. – № 1. – С. 169-174.

N. V. Butenko

ORCID No. 0000-0001-7730-7412

Associate Professor, Doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of theory, methodology and management of preschool education, South Ural State

Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: natali-2058@mail.ru

TRAJECTORY OF FORMATION OF THOUGHT IN THE PROCESS OF CHILD DEVELOPMENT

Abstract

Introduction. The article examines the problem of the formation of thinking at preschool age, when a change in the content leads to a restructuring of the nature of the child's mental activity and new types of thinking arise that should form the basis of his new knowledge, mental development and readiness for school. A child of preschool age is otherwise related to the solution of the intellectual task before him, uses other methods to solve it, or otherwise generalizes observable phenomena than a younger student.

Materials and methods: The main research methods are the analysis of scientific psychological and pedagogical literature devoted to the problem of the formation of thinking in the preschool years, associated with the development of cognitive processes and general changes in the child's activity; as well as diagnostic methods, including the method of pedagogical observation and experimental research.

Results: The content of the types of thinking that are formed in the preschool age are highlighted: visual-effective, visual-figurative, verbal-logical and creative thinking, the study of which proved that they

cover all stages of the development of a preschool child and show how there are more complex and more advanced.

Discussion: It is emphasized that the effectiveness of the project is the presentation of the interpretation of the mental operations of a child of preschool age, their connection with the formation of elementary intellectual functions and thinking in general.

Conclusion The conclusion is made about the nature of the mental activity of preschool children and differentiation of thought processes, when the cognitive task appears in its own content as the task of mastering new knowledge.

Keywords: thinking, children's thinking, features and types of thinking, stages of thinking, operation and objective actions, universal mental actions, visual-effective thinking, visual-figurative thinking, verbal-logical thinking, creative thinking, preschool children.

Highlights:

Features of the formation of thinking in preschool age are, in our opinion, in the following:

1) the acquisition by the child of preschool age of the experience of direct actions with objects influences the formation of thinking, reduces to the knowledge of the surrounding world and creates the possibility of transition from elementary forms of thinking to the most complex forms of intellectual activity that is revealed when solving practical problems by the child;

2) the effectiveness of solving cognitive tasks in preschool age essentially depends on the nature of the child's orienting actions and on the form and content of the orienting-research activity that the child has developed in his or her own experience;

3) the formation of thinking in preschool age is determined by the readiness and ability of the child to use universal mental actions (analysis, synthesis, comparison, synthesis, abstraction, classification).

References

1. Butenko N.V. (2016) *Hudozhestvenno-ehsteticheskoe razvitie detej doshkolnogo vozrasta metodika tekhnologiya praktika* [The artistic and aesthetic development of preschool

children: methods, technology, practice]. *Monographiya*. Moscow: Izd-vo Pero, 200 p. (In Russian).

2. Krajewski V.V. (2009) *Nauki ob obrazovanii i nauka ob obrazovanii metodologicheskie problemy sovremennoj pedagogiki* [Education sciences and educational science (methodological problems of modern pedagogy)]. *Voprosy filosofii*, 3, 77–82. (In Russian).

3. Poddyakov N.N. (1977) *Myshlenie doshkolnika* [The thinking of a preschooler]. *Monographiya*. Moscow, Izdatel'stvo «Pedagogika». 272 p. (In Russian).

4. Yemelyanova I.E. (2010) *Razvitie detskoj odaryonnosti v aspekte duhovno-tvorcheskoj realizacii lichnosti* [The development of child giftedness in the aspect of the spiritual and creative realization of personality]. *Monographiya*. Chelyabinsk, Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta. 249 p. (In Russian).

5. Mashkovtseva L.M. (2014) *Psichologicheskie osnovy ponimaniya problemy razvitiya tvorcheskogo myshleniya u doshkolnikov* [Psychological foundations of understanding the problem of developing creative thinking in preschoolers]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 1, 169-174. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.46..6..018

УДК 159.99

ББК 88.6, 88.8

А. В. Горбушина¹, Г. И. Корчагина²

¹ORCID № 0000-0003-3899-6491

Старший преподаватель кафедры психологии,
Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация.

E-mail: gorbushina_anast@mail.ru.

²ORCID № 0000-0002-8188-1465

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,
Вятский государственный университет, г. Киров, Российская Федерация.

E-mail: korchagina_g@mail.ru.

АСПЕКТЫ ГЕНЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ДИНАМИКИ СИСТЕМЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ С РАЗНЫМ ТРУДОВЫМ СТАЖЕМ

Аннотация

Введение. В статье обозначена актуальная для науки проблема отсутствия описания генезиса и динамики мотивации профессиональной деятельности педагогов; обоснована конструктивность применения методологии системогенеза для исследования изменений в содержании структуры мотивации профессиональной педагогической деятельности.

Материалы и методы. В статье приведены отдельные результаты эмпирического исследования мотивации профессиональной деятельности педагогов с использованием батареи психодиагностических методик, обработанные с применением методов математической статистики, корреляционного анализа, метода анализа психологической структуры, выполненного в логике исследований ярославской психологической научной школы.

Результаты. По итогам эмпирического исследования постулированы основные этапы динамики содержания структуры мотивации профессиональной педагогической деятельности, обозначено их психологическое содержание.

Обсуждение. На основании анализа содержания структуры мотивации профессиональной деятельности у педагогов с разным трудовым стажем сделаны выводы о закономерностях динамики содержания структуры мотивации профессиональной педагогической деятельности, подтверждающих базовые принципы системогенеза; на основании динамики организованности системы выявлен циклический характер изменений в структуре мотивации профессиональной деятельности педагогов с разным трудовым стажем.

Заключение. Особенности динамики содержания структуры мотивации профессиональной педагогической деятельности позволяют сделать выводы о ее системогенезе, протекающем в соответствии с изменениями условий социальной ситуации и задач профессионального развития. Качественные и количественные изменения в содержании структуры мотивации профессиональной педагогической деятельности происходят по принципам системогенеза и имеют циклический характер.

Ключевые слова: система мотивации профессиональной деятельности, педагогическая деятельность, системогенез, этапы динамики системы, закономерности системогенеза, цикличность.

Основные положения:

- обоснована необходимость применения логики системогенеза к исследованию мотивации профессиональной деятельности учителей;
- обозначено психологическое содержание этапов изменений мотивации профессиональной деятельности педагогов;
- выделены закономерности динамики системы мотивации профессиональной педагогической деятельности;
- описана дополнительная закономерность, зафиксированная по результатам эмпирического исследования, – цикличность изменения содержания структуры системы мотивации профессиональной деятельности педагогов.

1. Введение (Introduction)

Исследование мотивации профессиональной деятельности (далее – МПД) педагогов – актуальная

проблема для психологической науки в условиях реформирования системы образования [1-2]. Согласно взглядам В. Д. Шадрикова, «мотива-

ция оказывает влияние на принятие профессиональной деятельности, определение личностного смысла профессиональной деятельности, трансформацию нормативного результата и выбор способов его достижения» [3, с. 48].

Имеющиеся в науке эмпирические данные об особенностях мотивации педагогов носят фрагментарный, отрывочный характер [4-8], не позволяют выйти на уровень их глубокого осмысления в целях дальнейшего практического применения и требуют качественно нового подхода к исследованию. С нашей точки зрения, наиболее конструктивной для всестороннего изучения мотивации профессиональной педагогической деятельности (далее – МППД) является методология системогенеза, где среди прочих срезов анализа обязательно рассмотрение явления в динамике (генетический анализ).

Ранее было постулировано [8-10], что МППД – динамическая сложноорганизованная система детерминант, побуждающих к выполнению профессиональной педагогической деятельности. МППД имеет структурно-уровневую организацию

и качественную специфику, проявляющуюся на уровнях subsystem и компонентов. Система МППД формируется в мотивационной сфере личности субъекта труда под влиянием включения в особую социальную ситуацию и выполнения педагогической деятельности. Система МППД нестатична. Ее содержание и структура меняются с увеличением времени работы по профессии в соответствии с изменениями социальной ситуации, особенностей выполнения деятельности и задач профессионального развития. Логично предположить, что динамика содержания структуры МППД подчиняется закономерностям системогенеза: неравномерности, гетерохронности, одновременности закладки компонентов системы, целевой детерминации и др., описанных в работах А. В. Карпова и подтвержденных многочисленными исследованиями [3, 12-16]. Это особый аспект анализа развития сложноорганизованных систем, имеющих многомерную структурно-уровневую организацию.

С необходимостью описания динамики содержания структуры МППД базовые принципы системогенеза

генеза могут быть дополнены принципом цикличности.

Цикличность обнаружена по отношению к различным сложноорганизованным системам в разных областях науки. Цикличность описывает развитие сложноорганизованных систем как закономерное чередование циклов, подчиняющихся определенным внешним и внутренним условиям, выводящих систему на новый качественный уровень развития и разделяемых точками бифуркации (кризисами). В динамике системы может быть несколько циклов, которые необязательно однородны по содержанию, но обязательно замкнуты и завершаются определенным результатом для системы. Применительно к изучению МППД каждый цикл может быть связан с особыми задачами профессионального развития, различным соотношением результативности деятельности, структурой системы мотивации и т.д. Цикл может состоять из нескольких этапов, каждый из которых есть следствие и логическое продолжение предыдущих.

Выделение закономерностей динамики структуры МППД с дополнением принципом цикличности по-

может более глубоко проанализировать процесс динамики системы МППД педагогов и внести уточнение в развитие методологии системогенетической концепции.

Отсюда, **цель** статьи: выявить и описать закономерности динамики структуры МППД как сложноорганизованной системы.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Выборка исследования динамики МППД: 415 респондентов – слушатели курсов на базе Института развития образования Кировской области – педагоги средних общеобразовательных школ области и города (93,8 % женщин, средний возраст 43,4 года, 89,4 % с профильным высшим образованием).

Батарея диагностических инструментов состояла из ряда опросников: «Словарь» И. Г. Кокуриной, «Мотивация работой» И. П. Пономарева, «Структура мотивации трудовой деятельности» К. Замфир в адаптации А. А. Реана, Метод мотивационной индукции Ж. Нюттена. В статье приведены отдельные результаты эмпирического исследования относительно генезиса и динамики структуры МППД.

Выборка была поделена на отдельные группы в зависимости от стажа педагогической деятельности, особенностей социальной ситуации, профессиональной деятельности и задач профессионального развития на основании выявленных с помощью критерия t-Стьюдента статистически значимых различий в содержании МПД. Анализировались особенности мотивационной структуры следующих стажевых групп с временем работы до 1 года ($n = 30$), от 1 до 2 лет ($n = 30$), от 2 до 5 лет ($n = 30$), от 5 до 7 лет ($n = 30$), от 7 до 10 лет ($n = 30$), от 10 до 20 лет ($n = 75$), от 20 до 30 лет ($n = 100$) и свыше 30 лет ($n = 60$). Для каждой из групп было зафиксировано своеобразие содержания МПД с помощью применения корреляционного анализа по Спирмену. Далее для каждой группы были установлены особенности структурно-уровневой организации МПД с помощью применения метода анализа психологической структуры через вычисление основных индексов системности [10]. В результате выделения в качестве ключевых показателей динамики основных subsystemов МПД и колебаний удовлетворенностью тру-

дом со стороны респондентов были выделены этапы динамики системы МПД [11].

3. Результаты (Results)

Основные этапы динамики содержания структуры МПД, полученные в результате эмпирического исследования, с развернутым описанием представлены в публикациях [10, 11]. На подготовительном этапе (стаж до 1 года) как таковая система МПД отсутствует, но внутри мотивационной сферы субъекта в результате самостоятельного выполнения должностных обязанностей, включения в педагогический коллектив накапливаются изменения по принципу гомеостатического принципа. На этапе образования системы (стаж от 1 до 2 лет) впервые зафиксирована специфическая subsystemа мотивации работой, явившаяся критерием возникновения МПД педагогов, закрепляющаяся со временем, приобретающая высокую степень дифференцированности и включающаяся во взаимодействие с остальными составляющими МПД. Далее от этапа количественного роста (стаж от 2 до 5 лет) к этапу зрелости (стаж от 5 до 7 лет) структура МПД меняется в количественном

плане: актуализируются новые мотивы и инволюционируют незадействованные, дифференцируются функциональные subsystemы, увеличивается мера взаимосвязи между составляющими. Система приходит к состоянию равновесного функционирования, вслед за которым начинает нарастать энтропия внутри структуры МППД и система саморегулируется. На этапе кризиса (7-10 лет стажа) учитель разрешает накопившиеся противоречия, связанные с работой и реализацией педагогической деятельности, происходит поиск смысла профессии. Прохождение «точки бифуркации» запускает новый виток развития системы МППД. *На этапе реорганизации* (стаж от 10 до 20 лет стажа) происходит качественный скачок в структуре МППД: резко повышается интегративность и организованность системы, увеличивается количество составляющих, усиливается мера взаимосвязей между мотивами и функциональными subsystemами. Обретение смысла профессиональной деятельности, осознание ее роли и формирование собственного пути профессионального развития выступают ресурсом мотивации в плане

реализации педагогической деятельности. *На этапе интериоризации* (стаж свыше 20 лет) эти тенденции сохраняются, делая систему МППД более устойчивой, происходит прорастание мотивов профессиональной деятельности в личность педагога.

Таким образом, изменения системы МППД согласуются с изменением общей цели психологической функциональной системы профессиональной педагогической деятельности – достижения результата. Применительно к изучению динамики МППД общая цель конкретизируется в виде частной цели – достижение результата деятельности в конкретных условиях социальной ситуации в соответствии с задачами профессионального развития. Именно изменение цели психологической функциональной системы профессиональной педагогической деятельности запускает динамику МППД.

По итогам рассмотрения этапов динамики МППД можно в полной мере назвать системогенезом изменения содержания структуры МППД педагогов с разным трудовым стажем. На различных этапах динамики

определяется состав системы, происходит установление структурно-уровневой организации и взаимодействия между составляющими, что позволяет системе осуществлять свое функциональное предназначение в плане достижения целей профессиональной деятельности.

Обобщенное выделение этапов изменений, особенности содержания структуры МПД педагогов с разным трудовым стажем, зафиксированные выше [10, 11], являются основанием для постулирования закономерностей динамики системы МППД.

4. Обсуждение (Discussion)

Большинство закономерностей системогенеза [3, 13, 17], выделенных ранее, нашли подтверждение в результатах эмпирического исследования. Так, появление на этапе образования [10, 11] в один временной промежуток специфической функциональной совокупности мотивационных образований, связанных с содержанием педагогической деятельности, ставших критерием оформления системы МПД, позволяет утверждать об *одновременности закладки компонентов системы*.

Изменения в содержании струк-

туры МППД носят *неравномерный* характер [10, 11]: периоды интенсивного наполнения и актуализации новых мотивов и subsystemов сменяются временными отрезками, во время которых происходит «инволюция»: структура освобождается, обедняется по своему составу.

Актуализация различных мотивационных образований, выделение subsystemов [10], их дифференциация разнесены по времени и зафиксированы в разные этапы динамики системы МППД, что позволяет сделать заключение о *гетерохронности* динамики структуры МПД педагогов.

Инволюция «неработающих» мотивационных образований, «облегчение» каркаса структуры МПД на этапе зрелости [10, 11] свидетельствует об *обеспечении минимального эффекта функционирования* системы МПД педагогов.

Постепенное *нарастание дифференциации* функциональных subsystemов [10] до достижения кризиса также является подтверждением принципов системогенеза. Дифференциация проявляется в формировании subsystemов, нарастании их функциональной специализации. Хотя эти изменения происходят

неравномерно и нелинейно, общая закономерность действует на каждом из этапов динамики МППД.

В докризисный период ярко наблюдается выстраивание относительно четкой иерархии между компонентами и подсистемами МППД, что является доказательством функционирования системы по *принципу иерархизации* [10; 11]. Иерархизация структуры сохраняется и на всех остальных этапах изменения МППД, однако характер ее меняется: качественный скачок в развитии системы запускает выраженную интеграцию внутри подсистем.

Увеличение индексов когерентности [10], на первых этапах планомерное, а после кризиса – резкое – указывает на *прогрессирующую интеграцию* системы МППД педагогов с разным трудовым стажем.

Динамика структуры МППД в соответствии с целью психологической системы профессиональной деятельности, изменением условий социальной ситуации и задачами профессионального развития могут считаться доказательством *конкордантности* функционирования системы и подчинения ее *целевой детерминации*.

Кроме того, в ходе анализа результатов диагностики мотивации профессиональной деятельности педагогов нашел свое подтверждение, выдвинутый Т. В. Разиной *принцип постоянного переструктурирования* – система МППД для каждой стажевой группы имела качественное своеобразие [16], возникающее как ответ на требования деятельности к субъекту труда и задачи его личностного и профессионального развития.

Несмотря на использованный во время организации исследования метод срезов при проведении диагностики, полученные для каждой стажевой группы показатели динамики МППД вполне укладываются в единую логику системогенеза и не противоречат друг другу.

В ходе проведенного анализа полученных эмпирических данных о динамике структуры МППД можно выделить еще одну закономерность – *наличие циклических изменений* в стадильности динамики МППД. Об *итеративности* системогенеза высказывались А. В. Карпов, В. Д. Шадриков и др., имея в виду множественную повторяемость закономерностей развития в масштабе

времени, некоторую «спиралевидность» взаимодействия уровней в составе системы [3]. Цикличность является универсальной закономерностью психического развития [18]. На наш взгляд, цикличность динамики МППД требует более глубокого описания с целью уточнения итеративности ее системогенеза.

Данная закономерность может быть логичным продолжением действия принципов неравномерности и гетерохронности в системогенезе

МППД: изменения в структуре происходят не только неравномерно и нелинейно, а с определенной закономерностью. Эта закономерность может быть детерминирована взаимосвязями МППД с профессиональной деятельностью и профессиональным развитием. По итогам обобщения результатов динамики системы МППД педагогов на основании выделения организованности системы МППД можно выделить как минимум два цикла (рисунок 1).

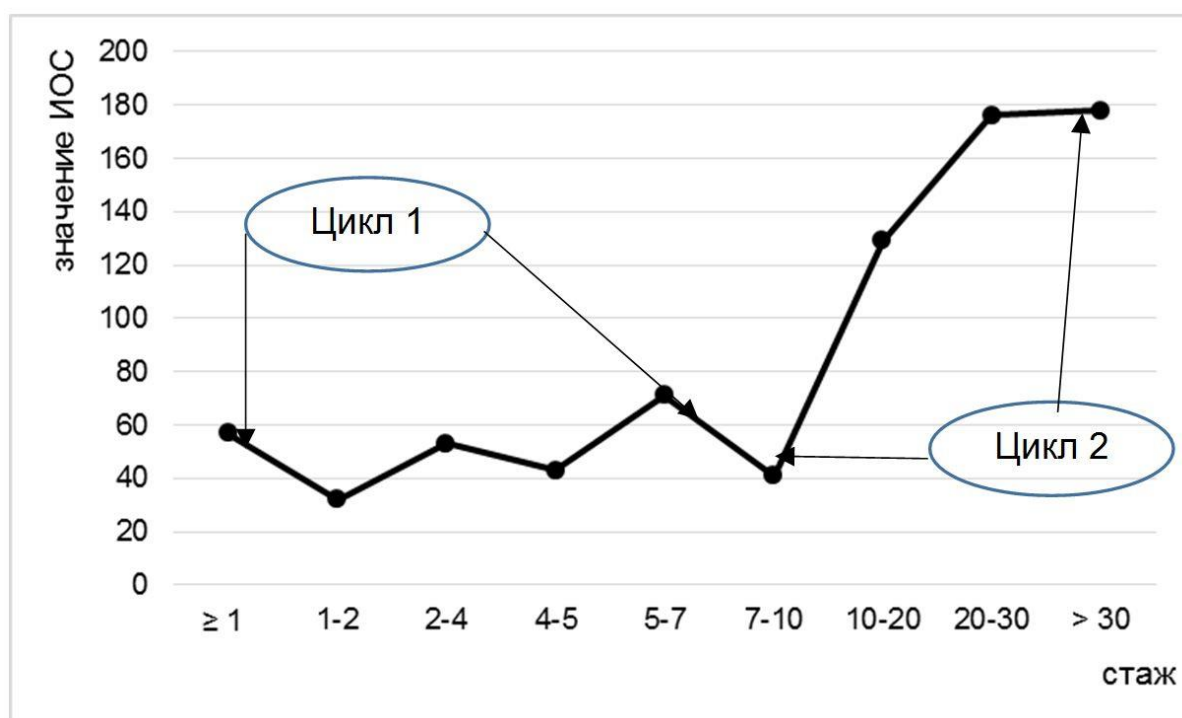


Рисунок 1 - Динамика организованности системы МППД

Figure 1 - Dynamics of organization of the system of MPPA

Каждый цикл состоит из нескольких этапов динамики МППД [10, 11] и ограничен временными

рамками.

Охарактеризуем их по схеме, предложенной Ю. П. Поваренковым [19]:

длительность и хронологические рамки, причины завершения, связь с конкретной профессией и следующим циклом.

Первый цикл развития составляют этапы: подготовительный – образование системы – количественный рост – зрелость МПД. Начало цикла может совпадать по времени с началом самостоятельной профессиональной педагогической деятельности. Суть данного цикла развития заключается в оформлении системы МПД как качественно своеобразного новообразования в мотивационной сфере личности, возникающего в результате полной адаптации и принятия учителем собственной профессиональной деятельности, достижения максимальной результативности труда, формировании профессиональной идентичности педагога, профессиональной надежности и зрелости [20], достижения профессионализма. Во время цикла происходят в основном линейные количественные изменения в структуре МППД. Результатом завершения цикла становится достижение профессионализма при выполнении должностных обязанностей и устойчивого баланса между видами актив-

ности и соотношением составляющих «цены деятельности» [3, с. 47].

Следующий цикл качественно отличается от первого. Если первый цикл больше связан с количественными характеристиками роста: появление новых мотивов и мотивационных образований, инволюция незадействованных, поступательное нарастание когерентности, дифференциации и организованности системы, то во втором цикле развития наблюдается резкий скачок прироста организованности системы МППД (рисунок), интегрированности системы, значительное повышение меры взаимосвязей между компонентами и уровнями системы. Длительность цикла – свыше 20 лет профессионального стажа. Однако динамика стадий внутри цикла менее интенсивна.

Циклы разделяются между собой кризисом. В данном случае кризис можно считать нормативным, связанным с установлением смысла ПД для учителя и поиском собственного способа самореализации в профессии. Согласно точке зрения В. Д. Шадрикова, подобные кризисные моменты характерны для любого вида ПД. Обретение смысла ПД

запускает новый виток развития системы МПД, связанного с интеграцией системы и интериоризацией МПД в сферу личности. Негативным результатом прохождения кризиса может стать формирование профессиональных деструкций [19, 21].

Согласно циклической модели, система МППД существует относительно автономно, осуществляя свою деятельность на первой ступени развития в большей степени в зависимости от внешних факторов, требований профессиональной педагогической деятельности, установленных нормативно-одобренных способов деятельности. После достижения системой зрелости внешние факторы отходят на второй план, не угрожая устойчивости системы, и развитие определяется в большей степени внутренними факторами, связанными с особенностями личности, смыслообразованием, формированием профессиональной идентичности и собственной траектории профессионального развития.

В общей теории систем цикличность является естественным механизмом развития сложных открытых самоорганизующихся систем. Цикличность позволяет уточнить

описанный ранее принцип итеративности системогенеза в плане характеристики качества происходящих изменений внутри системы МППД.

5. Заключение (Conclusion)

Таким образом, изменения в содержании структуры мотивации профессиональной педагогической деятельности можно назвать системогенезом. Система МППД формируется и изменяется в соответствии с изменениями социальной ситуации, задач профессионального развития, изменяющихся с увеличением стажа работы по профессии. Динамика содержания структуры МППД подчиняется базовым принципам системогенеза, описывающим развитие сложноорганизованных систем. Дополнить и обогатить описание закономерностей генезиса МПД педагогов с разным трудовым стажем может закономерность цикличности, несводимая к простому множественному повторению закономерностей изменений в масштабе времени. Цикл развития МППД – повторяющийся законченный определенным результатом процесс. Ядро каждого цикла динамики МППД связано с целями функционирования

психологической системы профессиональной деятельности учителя. Итог завершения цикла – основа для следующего цикла развития МППД. Циклы имеют качественно различное содержание и разделены точкой бифуркации – кризисом, который равновероятно может быть, как позитивно преодолён, так и иметь негативный прогноз течения. На ос-

новании представленных фактов можно предположить, что цикличность, дополняющая итеративность, может считаться закономерностью генезиса системы МППД, а также, вероятно, быть одной из универсальных закономерностей развития сложноорганизованных открытых психических систем.

Библиографический список

1. Даутова О. Б., Гойдаленко О. Б. Педагогическая деятельность учителя в условиях перехода современной школы на новые образовательные стандарты // Человек и образование. 2013. – № 4(37). – С. 10-15.
2. Viseu J., Jesus S. N., Rus C., Canavarro J. M., & Pereira J. Relationship Between Teacher Motivation and Organizational Variables: A Literature Review. *Paideia*, 2016. 26. 63. 111-120. DOI:10.1590/1982-43272663201613.
3. Шадриков В. Д. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т.1. Системогенез профессиональной и учебной деятельности. – М. : Изд. дом РАО; Ярославль : ЯрГУ, 2017. – 326 с.
4. Кожевина А. П., Дубровина С. В. Мотивация профессиональной деятельности педагогов общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. – № 5. – С. 39-43. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-obscheobrazovatelnyh-organizatsiy> (дата обращения: 18.09.18).
5. Воробьева М. А., Дворникова М. Ю. , Журавёва Е. С. , Терезченко К. В. Особенности трудовой мотивации сотрудников образовательных организаций // Педагогическое образование в России. 2018. – №5. – С.74-80.
6. Рокицкая Ю. А. Исследование мотивации профессиональной деятельности педагогов с различным уровнем эмоционального выгорания // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. – № 1. – С.61-67.
7. Fernet C., Trepaier S.-G., Austin S, Levesgue-Côte J. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?. *Teaching and Teacher education*, 2016. 59. 481-491. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.019
8. Горбушина А. В. Актуальные направления и перспективы исследований мотивации профессиональной деятельности // Общество, наука, инновации. Всероссийская ежегодная научно-практическая конференция. Киров, 18-29 апреля 2016. – Киров : Издательство ВятГУ, 2016. – С. 4930-4937.
9. Горбушина А. В. Структура мотивации профессиональной деятельности: метасистемный подход // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. – № 3 (3). – С. 138-141.

10. Горбушина А. В. Системогенетический анализ мотивации профессиональной деятельности педагогов в зависимости от трудового стажа // Ярославский педагогический вестник. 2018. – № 4. – С. 205-215.

11. Горбушина А. В. Развитие системы мотивации профессиональной деятельности в контексте педагогической деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2018. – № 5. – С.83-94. DOI: 10.15293/1813-4718.1805.09

12. Карпов А. В. Психология деятельности: монография в 5 т. Т. IV Генетическая динамика. – М. : РАО, 2015. – 504 с.

13. Карпов А. В. К проблеме состава и содержания принципов системогенеза // Системогенез учебной и профессиональной деятельности. – Ярославль : Изд-во ЯрГПУ им. К. Д. Ушинского, 2013 – С. 22-27.

14. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики : монография. М. : ИП РАН, 2004. – 506 с.

15. Карпова Е. В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 569 с.

16. Разина Т. В. Системогенетические и метасистемогенетические закономерности развития системы мотивации научной деятельности // Вестник ЯрГУ. 2016. – № 1 (35). – С. 104-108 (Серия Гуманитарные науки).

17. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека : монография. М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 464 с.

18. Гольдшмидт Е. С. К вопросу об онтогенезе личности человека с позиции теории функциональных систем // Вестник КемГУ. 2010. – №3 (43). – С. 54-61.

19. Поваренков Ю. П. Соотношение полицикличности и моноцикличности профессионального становления личности // Ярославский педагогический вестник. 2016. – № 5. – С. 205-210.

20. Kamalova L. A., Korchagina G. I., Bulatbaeva K. N. Professional Self-Affirmation of a Teacher as a Functional Activity System. International Electronic Journal of Mathematics Education. 2016. 11. Issue 1. 279-290. URL: <http://www.iejme.com/download/professional-self-affirmation-of-a-teacher-as-a-functional-activity-system.pdf> (дата обращения: 25.08.18).

21. Морозова О. П. Особенности системогенеза профессиональной деятельности учителя [Электронный ресурс] // Сибирский педагогический журнал. 2005. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (дата обращения: 26.09.18).

A. V. Gorbushina¹, G. I. Korchagina²

¹ORCID No. 0000-0003-3899-6491

Senior Lecturer of the Department of Psychology

Vyatka State University, Kirov, Russia.

E-mail: gorbushina_anast@mail.ru.

²ORCID No. 0000-0002-8188-1465

Candidate of Sciences (Psychology),

Associate Professor of the Department of Psychology,

Vyatka State University, Kirov, Russia.

E-mail: korchagina_g@mail.ru

GENETIC ANALYSIS ASPECTS OF DYNAMICS OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL ACTIVITY MOTIVATION OF TEACHER'S WITH DIFFERENT SENIORITY

Abstract

Introduction. The article identifies the problem of lack of a description of the genesis and dynamics of the motivation of the professional activities of teachers that is relevant for science; substantiated the constructiveness of the application of the methodology of system genesis for the study of changes in the content of the structure of the motivation of professional pedagogical activity.

Materials and methods. The article presents some results of an empirical study of the motivation of teachers' professional activities using a battery of psychodiagnostic methods, processed using the methods of mathematical statistics, correlation analysis, the method of analyzing the psychological structure performed in the logic of the Yaroslavl Psychological Scientific School.

Results. According to the results of the empirical research, the main stages of the dynamics of the content of the structure of the motivation of professional pedagogical activity are postulated, their psychological content is indicated.

Discussion. Based on the analysis of the content of the structure of motivation of professional activity among teachers with different work experience, conclusions were made about the patterns of the dynamics of the content of the structure of motivation of professional pedagogical activity, confirming the basic principles of system genesis; based on the dynamics of the organization of the system, the cyclical nature of changes in the structure of the motivation of professional activity of teachers with different work experience is revealed.

Conclusion. Features of the dynamics of the content of the structure of the motivation of professional pedagogical activity allow to draw conclusions about its systemogenesis, proceeding in accordance with changes in the conditions of the social situation and tasks

of professional development. Qualitative and quantitative changes in the content of the structure of the motivation of professional pedagogical activity occur according to the principles of system genesis and are cyclical.

Keywords: system of motivation of professional activity (work motivation), pedagogical activity, system genesis, stages of system dynamics, patterns of system genesis, cyclicity.

Highlights:

- justified the need to apply the logic of system genesis to the study of the motivation of the professional activities of teachers;

- marked the psychological content of the stages of changes in the motivation of professional activities of teachers;

- highlighted the patterns of the dynamics of the system of motivation of professional educational activities;

- describes an additional pattern, recorded by the results of empirical research, - the cyclical nature of changes in the content of the structure of the system of motivation of teachers' professional activities.

References

1. Dautova O.B. (2013) *Pedagogicheskaya deyatel'nost' uchitelya v usloviyah perekhoda sovremennoi shkoly na novye obrazovatel'nyye standarty* [Pedagogical activity of a teacher in the conditions of transition of a modern school to new educational standards]. *Chelovek i obrazovaniye*. 4 (37), 10-15. (In Russian).

2. Viseu J., Jesus S. N., Rus C., Canavarro J. M., & Pereira J. Relationship Between Teacher Motivation and Organizational Variables: A Literature Review. *Paideia*, 2016. 26. 63. 111-120. DOI:10.1590/1982-43272663201613.

3. Shadrikov V. D. (2017) *Sistemogenez deyatel'nosti. Igra. Uchenie. Trud (v 4 t)* [System genesis of activity. A game. Teaching. Labor (in 4 parts)] Moscow, Izd. dom RAO, Yaroslavl': YarGU, vol. 1. 326 p. (In Russian).

4. Kozhevina A.P. Dubrovina S.V. (2018) *Motivatsiya professional'noy deyatel'nosti pedagogov obsheobrazovatel'nyh organizatsiy* [Motivation of professional activity of teachers of general education organizations]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika*. 5, 39-43. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/motivatsiya-professionalnoy-deyatelnosti-pedagogov-obsheobrazovatel'nyh-organizatsiy> (Accessed: 18.09.2018). (In Russian).

5. Vorobyova M.A., Dvornikova M.Yu., Zhuraveva E.S. Terezchenko K.V. (2018) *Osobennosti trudovoj motivatsii sotrudnikov obrazovatel'nyh organizatsiy* [Features of work motivation of employees of educational organizations]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*. 5. 74-80. (In Russian).

6. Rokitskaya Yu.A. (2017) *Issledovanie motivacii professional'noj deyatel'nosti pedagogov s razlichnym urovnem ehmocional'nogo vygoraniya* [Study of the motivation of professional activities of teachers with different levels of emotional burnout]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 1, 61-67. (In Russian).
7. Fernet C., Trepaier S.-G., Austin S, Levesgue-Côte J. Committed, inspiring, and healthy teachers: How do school environment and motivational factors facilitate optimal functioning at career start?. *Teaching and Teacher education*, 2016. 59. 481-491. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.019
8. Gorbushina A.V. (2016) *Aktual'nye napravleniya i perspektivy issledovaniy motivacii professional'noj deyatel'nosti* [Current trends and prospects for research on the motivation of professional activity] *Vserossiyskaya yezhegodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Obshchestvo, nauka, innovatsii"* [All-Russian annual scientific-practical conference "Society, Science, Innovations"]. Kirov, Izdatel'stvo VyatGU, pp. 4930-4937. (In Russian).
9. Gorbushina A.V. (2011) *Struktura motivacii professional'noj deyatel'nosti: metasistemnyj podhod* [The structure of the motivation of professional activity: the metasystem approach]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta*. 3 (3), 138-141. (In Russian)
10. Gorbushina A.V. (2018) *Sistemogeneticheskij analiz motivacii professional'noj deyatel'nosti pedagogov v zavisimosti ot trudovogo stazha* [A system-genetic analysis of the motivation of teachers' professional activities depending on the work experience]. *Yaroslavskiy pedagogicheskij vestnik*. 4, 205-215. (In Russian)
11. Gorbushina A.V. (2018) *Razvitie sistemy motivacii professional'noj deyatel'nosti v kontekste pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Development of the system of motivation of professional activity in the context of pedagogical activity]. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*. 5, 83-94. DOI: 10.15293 / 1813-4718.1805.09. (In Russian)
12. Karpov A.V. (2015) *Psihologiya deyatel'nosti* [Psychology of activity]. *Monografiya v 5 t. "Geneticheskaya dinamika"*. Moscow, RAO, vol. 4, 504 p. (In Russian).
13. Karpov A.V. (2013) *K probleme sostava i sodержaniya principov sistemogeneza* [To the problem of the composition and content of the principles of system genesis] *Sistemogenez uchebnoj i professional'noj deyatel'nosti*. Yaroslavl', Izd-vo YArGPU im. K. D. Ushinskogo, 22-27. (In Russian).
14. Karpov A.V. (2004) *Metasistemnaya organizaciya urovnevnyh struktur psihiki* [Metasystem organization of the mental level structures]. *Monografiya*. Moscow, IP RAN, 506 p. (In Russian).
15. Karpova E.V. (2007) *Struktura i genezis motivacionnoj sfery lichnosti v uchebnoj deyatel'nosti* [Structure and genesis of the motivational sphere of the personality in learning activities]. *Monografiya*. Yaroslavl, YAGPU im. K. D. Ushinskogo, 569 p. (In Russian)
16. Razina T.V. (2016) *Sistemogeneticheskie i metasistemogeneticheskie zakonomernosti razvitiya sistemy motivacii nauchnoj deyatel'nosti* [System-genetic and metasystem-genetic patterns in the development of a system of motivation for scientific activity]. *Vestnik YarGU. Seriya Gumanitarnyye nauki*. 1 (35), 104-108. (In Russian).
17. Shadrikov V.D. (2013) *Psihologiya deyatel'nosti cheloveka* [Psychology of human activity]. *Monografiya*. Moscow: Izd-vo «Institut psikhologii RAN» 464 p. (In Russian).

18. Goldschmidt E.S. (2010) *K voprosu ob ontogeneze lichnosti cheloveka s pozicii teorii funkcional'nyh sistem* [On the issue of ontogenesis of the human personality from the standpoint of the theory of functional systems]. *Vestnik KemGU*, 3 (43), 54-61. (In Russian).

19. Povarenkov Yu.P. (2016) *Sootnoshenie politsiklichnosti i monociklichnosti professional'nogo stanovleniya lichnosti* [The ratio of polycyclic and monocyclic professional personality formation]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*. 5, 205-210. (In Russian)

20. Kamalova L.A., Korchagina G.I., Bulatbaeva K.N. (2016). Professional Self-Affirmation of the Functional Activity System. *International Electronic Journal of Mathematics Education*. 11, 1, 279-290. Available at: <http://www.iejme.com/download/professional-self-affirmation-of-a-teacher-as-a-functional-activity-system.pdf>. (Accessed: 25.08.2018).

21. Morozova O.P. (2005) *Osobennosti sistemogeneza professional'noj deyatelnosti uchitelya* [Features of systemogenesis of professional activity of a teacher]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-sistemogeneza-professionalnoy-deyatelnosti-uchitelya> (Accessed:26.09.2018). (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.10..6..019

УДК 159.9.075

ББК 88.4

С. В. Мерзлякова¹, Н. Р. Петурова²

¹ORCID № 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

²ORCID № 0000-0001-6785-8202

Начальник отдела кадров Федерального центра
сердечно-сосудистой хирургии г. Астрахани,
г. Астрахань, Российская Федерация.

E-mail: ka_nt753@mail.ru

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ФАКТОР ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У МЕДИЦИНСКОГО ПЕРСОНАЛА

Аннотация

Введение. Повышение качества и объема оказания высокотехнологичной медицинской помощи в рамках реализации национального проекта «Здоровье» требует от медицинских работников соответствующей подготовки, постоянного повышения профессионализма, исключительной продуктивности, ответственности, что в свою очередь повышает риск формирования синдрома профессионального выгорания у врачей и среднего медицинского персонала. Теоретико-эмпирических исследований, направленных на изучение степени распространения, выраженности профессионального выгорания и его социально-психологических детерминант у медицинского персонала Федеральных центров высоких медицинских технологий недостаточно.

Материалы и методы. Использовался комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретико-методологический анализ литературных источников, диагностические методики, математико-статистические методы обработки данных.

Результаты. С помощью корреляционного анализа была подтверждена гипотеза о том, что корпоративная культура является организационным фактором, снижающим риск формирования синдрома профессионального выгорания у субъектов медицинского труда.

Заключение. Полученные результаты будут полезны при разработке программы профилактико-коррекционной работы с профессиональным выгоранием у медицинского персонала.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, корпоративная культура, медицинские работники.

Основные положения:

- развитие уровня корпоративной культуры и составляющих ее компонентов (работа, коммуникации, управление, мотивация и мораль) будет способствовать предупреждению формирования у врачей и среднего медицинского персонала симптомов эмоционального истощения, деперсонализации, а также фаз напряжения, резистенции, истощения;

- удовлетворенность работой в большей степени оказывает влияние на предупреждение формирования синдрома профессионального выгорания у врачей;

- мотивация и мораль являются организационными факторами, снижающими риск формирования профессионального выгорания у среднего медицинского персонала.

1. Введение (Introduction)

Обеспечение населения высокотехнологичной медицинской помощью является целью реализации национального проекта «Здоровье», объявленного президентом Российской Федерации В. В. Путиным. Повышение качества и объема оказания высокотехнологичной медицинской помощи требует от медицинских работников соответствующей

подготовки, постоянного повышения профессионализма, исключительной продуктивности, ответственности, что в свою очередь повышает риск формирования синдрома профессионального выгорания у врачей и среднего медицинского персонала. О. С. Кобякова, И. А. Деев, Е. С. Куликов, К. В. Хомяков, И. Д. Пименов, Т. А. Загროмова, М. А. Балаганская провели масштабное исследование

профессионального выгорания среднего медицинского персонала на примере Томской области [1]. Изучены особенности выраженности синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников амбулаторно-поликлинического учреждения здравоохранения (участковых врачей-терапевтов, врачей узкого профиля, медицинских сестёр) [2], медицинских работников многопрофильного стационара [3] и т.д. М. А. Ярославская, Н. А. Кузнецов изучили степень выраженности компонентов синдрома выгорания у медицинских работников в зависимости от пола, возраста и стажа работы [4]. Выявлены особенности «профессионального выгорания» у медицинского персонала в зависимости от маскулинно-фемининных составляющих гендера [5], лояльности медицинского персонала [6]. Следует отметить, что эмпирических исследований, направленных на изучение особенностей и социально-психологических детерминант профессионального выгорания медицинского персонала Федеральных центров высоких медицинских технологий, недостаточно.

Цель исследования – выявить связь корпоративной культуры и профес-

сионального выгорания у субъектов медицинского труда высокотехнологичного лечебного учреждения кардиохирургического профиля.

Решались следующие *задачи*:

1. Определить уровень развития корпоративной культуры Федерального центра сердечно-сосудистой хирургии в г. Астрахань;

2. Провести сравнительный анализ индекса корпоративной культуры и ее составляющих (работа, коммуникации, управление, мотивация и мораль) между врачами и средним медицинским персоналом;

3. Исследовать связь корпоративной культуры и профессионального выгорания у врачей;

4. Выявить связь корпоративной культуры и профессионального выгорания у среднего медицинского персонала.

Гипотеза исследования: корпоративная культура является фактором, снижающим риск профессионального выгорания у субъектов медицинского труда высокотехнологичного лечебного учреждения кардиохирургического профиля.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Для достижения цели и решения поставленных задач использовался

комплекс взаимодополняющих методов исследования: теоретико-методологический анализ литературных источников, психодиагностические методики (диагностика профессионального «выгорания» К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н. Е. Водопьяновой, опросник «эмоциональное выгорание» В. В. Бойко, анкета Питер-Консалта), методы прикладной статистики (критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки, критерий Манна-Уитни, линейная корреляция Пирсона, ранговая корреляция Спирмена).

Исследование проводилось на базе ФГБУ «Федеральный центр сердечно-сосудистой хирургии» (г. Астрахань), в котором приняли участие 336 сотрудников, из которых врачей – 97 чел., средний медицинский персонал – 239 чел.

3. Результаты (Results)

На первом этапе нашего исследования с помощью анкеты Питер-Консалта мы определили уровень развития корпоративной культуры

Федерального центра сердечно-сосудистой хирургии в г. Астрахань. Установлено, что среди опрошенных медицинских работников 4,9 % оценили уровень развития корпоративной культуры как средний, 27,4 % – высокий, 67,7 % – очень высокий.

Сравнительный анализ индекса корпоративной культуры и ее составляющих (работа, коммуникации, управление, мотивация и мораль) между врачами и средним медицинским персоналом мы провели с помощью критерия Манна-Уитни. Из табл. 1 видно, что достоверные различия обнаружены для обобщенного показателя индекса корпоративной культуры и составляющих его таких компонент, как работа, коммуникации, управление, мотивация и мораль. Анализ значений медиан свидетельствует о том, что у среднего медицинского персонала наблюдаются более высокие значения в оценке показателей корпоративной культуры по сравнению с врачами.

Таблица 1 – Оценка достоверности различий в показателях корпоративной культуры между врачами и средним медицинским персоналом

Table 1 – The credibility assessment of difference at indicators by corporate culture between doctors and nurses

Таблица 1

Переменная	Значение медиан		Значение U – критерия	Уровень значимости
	врач	средний медицинский персонал		
Индекс корпоративной культуры	170	187	5700	0,000
Работа	5,93	6,43	6534,5	0,000
Коммуникация	6	6,67	6197,5	0,000
Управление	5,63	6,25	5646,5	0,000
Мотивация и мораль	6	6,5	6095,5	0,000

В группе врачей при проверке нормальности распределения количественных переменных мы рассчитали критерий Колмогорова-Смирнова для одной выборки. Установлено, что распределение переменных «индекс корпоративной культуры» (значение критерия $Z = 0,657$ при уровне значимости $p = 0,781$), «работа» ($Z = 0,742$ при $p = 0,641$), «коммуникации» ($Z = 0,995$ при $p = 0,276$), «управление» ($Z = 0,523$ при $p = 0,947$), «мотивация и мораль» ($Z = 0,992$ при $p = 0,279$), «редукция персональных достижений» ($Z = 0,863$ при $p = 0,445$), «неадекватное эмоциональное реагирование» ($Z = 1,134$ при $p = 0,153$), «резистенция» ($Z = 0,673$ при $p = 0,756$) соответствует нормальному закону. В следующей таблице видно, что у врачей выявлена достоверная взаимосвязь

всех компонент корпоративной культуры с такими проявлениями профессионального выгорания, как эмоциональное истощение, деперсонализация, переживание психотравмирующих обстоятельств, загнанность в клетку, напряжение, редукция профессиональных обязанностей, резистенция, личная отстраненность, психосоматические и психовегетативные нарушения, истощение. Симптом профессионального выгорания эмоциональный дефицит отрицательно коррелирует с индексом корпоративной культуры и его компонентами работа, управление, мотивация и мораль. Чем выше показатели работы, мотивации и морали, корпоративной культуры, тем меньше у врачей в профессиональной деятельности проявляются редукция персональных достижений,

тревога и депрессия, неадекватное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций. Выявлена отрицательная корреляция неудовлетворённости собой и индекса корпоративной культуры, мотивации и морали. Формированию симптома эмоционально-нравст-

венной дезориентации у врачей будут препятствовать удовлетворенность работой и организационными коммуникациями. Чем выше показатели работы, тем ниже развита эмоциональная отстранённость у врачей (Таблица 2).

Таблица 2 – Исследование связи корпоративной культуры и профессионального выгорания у врачей

Table 2 – Research of corporate culture and burnout syndrome connection by doctors

Показатели профессионального выгорания*	Работа	Коммуникации	Управление	Мотивация и мораль	Индекс корпоративной культуры
1	2	3	4	5	6
Эмоциональное истощение	$r_s = -0,465^{**}$	$r_s = -0,296^{**}$	$r_s = -0,344^{**}$	$r_s = -0,482^{**}$	$r_s = -0,445^{**}$
Деперсонализация	$r_s = -0,423^{**}$	$r_s = -0,322^{**}$	$r_s = -0,308^{**}$	$r_s = -0,402^{**}$	$r_s = -0,394^{**}$
Редукция персональных достижений	$r = 0,316^{**}$	$r = 0,184$	$r = 0,165$	$r = 0,338^{**}$	$r = 0,274^{**}$
Переживание психотравмирующих обстоятельств	$r_s = -0,512^{**}$	$r_s = -0,406^{**}$	$r_s = -0,409^{**}$	$r_s = -0,500^{**}$	$r_s = -0,502^{**}$
Неудовлетворенность	$r_s = -0,170$	$r_s = -0,177$	$r_s = -0,180$	$r_s = -0,220^*$	$r_s = -0,207^*$
«Загнанность в клетку»	$r_s = -0,376^{**}$	$r_s = -0,383^{**}$	$r_s = -0,367^{**}$	$r_s = -0,443^{**}$	$r_s = -0,433^{**}$

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5	6
Тревога и депрессия	$r_s = -0,327^{**}$	$r_s = -0,179$	$r_s = -0,165$	$r_s = -0,290^{**}$	$r_s = -0,259^{**}$
Напряжение	$r_s = -0,483^{**}$	$r_s = -0,367^{**}$	$r_s = -0,348^{**}$	$r_s = -0,471^{**}$	$r_s = -0,460^{**}$
Неадекватное эмоциональное реагирование	$r = -0,314^{**}$	$r = -0,190$	$r = -0,163$	$r = -0,303^{**}$	$r = -0,263^{**}$
Эмоционально-нравственная дезориентация	$r_s = -0,193^*$	$r_s = -0,192^*$	$r_s = -0,142$	$r_s = -0,186$	$r_s = -0,185$
Расширение сферы экономики эмоций	$r_s = 0,254^{**}$	$r_s = -0,140$	$r_s = -0,173$	$r_s = -0,307^{**}$	$r_s = -0,251^{**}$
Редукция профессиональных обязанностей	$r_s = -0,497^{**}$	$r_s = -0,394^{**}$	$r_s = -0,437^{**}$	$r_s = -0,496^{**}$	$r_s = -0,495^{**}$
Резистенция	$r = -0,504^{**}$	$r = -0,357^{**}$	$r = -0,372^{**}$	$r = -0,529^{**}$	$r = -0,481^{**}$
Эмоциональный дефицит	$r_s = -0,240^*$	$r_s = -0,146$	$r_s = -0,204^*$	$r_s = -0,292^{**}$	$r_s = -0,245^*$
Эмоциональная отстраненность	$r_s = -0,193^*$	$r_s = -0,122$	$r_s = -0,160$	$r_s = -0,188$	$r_s = -0,182$
Личная отстраненность, деперсонализация	$r_s = -0,336^{**}$	$r_s = -0,213^*$	$r_s = -0,229^*$	$r_s = -0,334^{**}$	$r_s = -0,296^{**}$
Психосоматические, психовегетативные нарушения	$r_s = -0,373^{**}$	$r_s = -0,229^*$	$r_s = -0,292^{**}$	$r_s = -0,383^{**}$	$r_s = -0,359^{**}$
Истощение	$r_s = -0,456^{**}$	$r_s = -0,293^{**}$	$r_s = -0,371^{**}$	$r_s = -0,466^{**}$	$r_s = -0,438^{**}$

*Примечание - r – коэффициент линейной корреляции Пирсона, r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; * – корреляция значима на уровне 0.05, ** – корреляция значима на уровне 0.01

В группе среднего медицинского персонала с помощью критерия Колмогорова-Смирнова для одной выборки установлено, что распределение

количественных переменных «индекс корпоративной культуры» ($Z = 1,306$ при $p = 0,066$), «управление» ($Z = 1,35$ при $p = 0,052$), «эмоциональное

истощение» ($Z = 1,281$ при $p = 0,075$), «резистенция» ($Z = 0,98$ при $p = 0,293$) соответствует нормальному закону. Результаты корреляционного анализа демонстрируют нам, что у среднего медицинского персонала выявлена достоверная взаимосвязь всех компонент корпоративной культуры с такими проявлениями профессионального выгорания, как эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений, напряжение, неадекватное эмоциональное реагирование, расширение сферы экономии эмоций, резистенция, эмоциональный дефицит, личная отстраненность, истощение. Чем выше показатели работы, коммуникаций, мотивации и морали, индекса корпоративной культуры, тем ниже развиты у среднего медицинского персонала такие симптомы, как переживание психотравмирующих обстоятельств, загнан-

ность в клетку. Выявлена отрицательная корреляция симптомов тревога и депрессия, эмоционально-нравственная дезориентация, редукция профессиональных обязанностей с коммуникациями, мотивацией и моралью, индексом корпоративной культуры. Предупреждению формирования симптома психосоматические и психовегетативные нарушения способствует развитие уровня удовлетворённости работой, мотивацией и моралью, корпоративной культуры. При высоких значениях корпоративной культуры и составляющих ее компонент коммуникации, управление, мотивация и мораль наблюдаются низкие показатели неудовлетворенности собой. Отрицательная корреляция свидетельствует о том, что чем выше показатели управления, тем ниже эмоциональная отстраненность среднего медицинского персонала (Таблица 3).

Таблица 3 – Исследование связи корпоративной культуры и профессионального выгорания у среднего медицинского персонала
Table 3 – Research of corporate culture and burnout syndrome connection by nurses

Таблица 3

Показатель профессионального выгорания**	Работа	Коммуникация	Управление	Мотивация и мораль	Индекс корпоративной культуры
1	2	3	4	5	6
Эмоциональное истощение	$r_s = -0,369^{**}$	$r_s = -0,304^{**}$	$r = -0,259^{**}$	$r_s = -0,375^{**}$	$r = -0,336^{**}$
Деперсонализация	$r_s = -0,333^{**}$	$r_s = -0,314^{**}$	$r_s = -0,261^{**}$	$r_s = -0,331^{**}$	$r_s = -0,333^{**}$
Редукция персональных достижений	$r_s = 0,255^{**}$	$r_s = 0,292^{**}$	$r_s = 0,311^{**}$	$r_s = 0,333^{**}$	$r_s = 0,339^{**}$
Переживание психотравмирующих обстоятельств	$r_s = -0,330^{**}$	$r_s = -0,215^{**}$	$r_s = -0,116$	$r_s = -0,257^{**}$	$r_s = -0,251^{**}$
Неудовлетворенность	$r_s = -0,132$	$r_s = -0,233^{**}$	$r_s = -0,166^*$	$r_s = -0,177^*$	$r_s = -0,210^{**}$
«Загнанность в клетку»	$r_s = -0,173^*$	$r_s = -0,167^*$	$r_s = -0,114$	$r_s = -0,176^*$	$r_s = -0,175^*$
Тревога и депрессия	$r_s = -0,114$	$r_s = -0,157^*$	$r_s = -0,103$	$r_s = -0,196^{**}$	$r_s = -0,152^*$
Напряжение	$r_s = -0,300^{**}$	$r_s = -0,271^{**}$	$r_s = -0,183^{**}$	$r_s = -0,300^{**}$	$r_s = -0,288^{**}$
Неадекватное эмоциональное реагирование	$r_s = -0,226^{**}$	$r_s = -0,282^{**}$	$r_s = -0,267^{**}$	$r_s = -0,359^{**}$	$r_s = -0,316^{**}$
Эмоционально-нравственная дезориентация	$r_s = -0,118$	$r_s = -0,182^*$	$r_s = -0,119$	$r_s = -0,162^*$	$r_s = -0,150^*$
Расширение сферы экономики эмоций	$r_s = -0,241^{**}$	$r_s = -0,214^{**}$	$r_s = -0,160^*$	$r_s = -0,283^{**}$	$r_s = -0,258^{**}$
Редукция профессиональных обязанностей	$r_s = -0,130$	$r_s = -0,156^*$	$r_s = -0,114$	$r_s = -0,176^*$	$r_s = -0,149^*$
Резистенция	$r_s = -0,248^{**}$	$r_s = -0,285^{**}$	$r = -0,268^{**}$	$r_s = -0,348^{**}$	$r = -0,343^{**}$
Эмоциональный дефицит	$r_s = -0,250^{**}$	$r_s = -0,198^{**}$	$r_s = -0,149^*$	$r_s = -0,225^{**}$	$r_s = -0,232^{**}$

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5	6
Эмоциональная отстраненность	$r_s = -0,097$	$r_s = -0,091$	$r_s = -0,154^*$	$r_s = -0,075$	$r_s = 0,103$
Личная отстраненность, деперсонализация	$r_s = -0,292^{**}$	$r_s = -0,195^{**}$	$r_s = -0,143^*$	$r_s = -0,241^{**}$	$r_s = 0,230^{**}$
Психосоматические, психовегетативные нарушения	$r_s = -0,213^{**}$	$r_s = -0,139$	$r_s = -0,079$	$r_s = -0,203^{**}$	$r_s = 0,179^*$
Истощение	$r_s = -0,318^{**}$	$r_s = -0,245^{**}$	$r_s = -0,216^{**}$	$r_s = -0,296^{**}$	$r_s = -0,289^{**}$
** Примечание - r – коэффициент линейной корреляции Пирсона, r_s – коэффициент ранговой корреляции Спирмена; * – корреляция значима на уровне 0.05, ** – корреляция значима на уровне 0.01					

4. Обсуждение (Discussion)

В результате эмпирического исследования, нацеленного на выявление связи корпоративной культуры и профессионального выгорания у субъектов медицинского труда высокотехнологичного лечебного учреждения кардиохирургического профиля, можно сделать следующие выводы.

1. Большинство опрошенных сотрудников оценили уровень развития корпоративной культуры Федерального центра сердечно-сосудистой хирургии в г. Астрахань как очень высокий (67,7 %) и высокий (27,4 %). Среди респондентов 4,9% считают, что уровень развития оргкультуры соответствует среднему.

2. В показателях корпоративной культуры выявлены достоверные различия между врачами и средним медицинским персоналом. У среднего медицинского персонала наблюдаются более высокие значения в оценке обобщенного показателя индекса корпоративной культуры и составляющих его компонент (работа, коммуникации, управление, мотивация и мораль) по сравнению с врачами.

3. Чем выше индекс корпоративной культуры, уровень развития мотивации и морали врачей, тем меньше риск возникновения эмоционального истощения, деперсонализации, редукции персональных достижений, тревожного напряже-

ния, резистенции, истощения. Чем выше удовлетворенность работой, организационными коммуникациями, тем ниже вероятность формирования у врачей эмоционального истощения, деперсонализации, редукции персональных достижений, тревожного напряжения, резистенции, истощения. При высоких оценках управления наблюдаются низкие показатели эмоционального истощения, деперсонализации, тревожного напряжения, резистенции, истощения. У врачей предупреждению формирования синдрома профессионального выгорания в большей степени способствует удовлетворенность работой.

4. У среднего медицинского персонала закономерность следующая: чем выше индекс корпоративной культуры, уровень развития мотивации и морали, тем меньше вероятность формирования эмоционального истощения, деперсонализации, редукции персональных достижений, тревожного напряжения, резистенции, истощения. При высоких показателях удовлетворенности ра-

ботой, организационными коммуникациями, управлением у среднего медицинского персонала наблюдаются низкие значения эмоционального истощения, деперсонализации, редукции персональных достижений, тревожного напряжения, резистенции, истощения. У среднего медицинского персонала организационными факторами, снижающими риск формирования профессионального выгорания, являются мотивация и мораль.

5. Заключение (Conclusion)

Итак, у медицинских работников высокотехнологического лечебного учреждения кардиохирургического профиля корпоративная культура и составляющие ее компоненты, такие, как работа, коммуникации, управление, мотивация и мораль, являются факторами, снижающими риск формирования следующих симптомов профессионального выгорания: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция персональных достижений, тревожное напряжение, резистенция, истощения.

Библиографический список

1. Профессиональное выгорание среднего медицинского персонала / О. С. Кобякова [и др.] // *Общественное здоровье и здравоохранение*. 2017. – № 3. – С. 18-24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30115054> (дата обращения: 05.11.2018).

2. Профессиональная деформация и синдром эмоционального выгорания у специалистов амбулаторно-поликлинического звена здравоохранения / А. С. Толмачёва [и др.]. // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2018. – Т. 17. – № 1 – С. 189-195. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32637747> (дата обращения: 05.11.18).

3. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников многопрофильного стационара / Д. Р. Миков [и др.] // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2018. – № 1 (33). – С. 88-97. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785988> (дата обращения: 05.11.18).

4. Ярославская М. А., Кузнецов Н. А. Результаты исследования синдрома выгорания у работников сферы здравоохранения // Медицина. 2018. – Т. 6. – № 1 (21). – С. 15-24. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32869775> (дата обращения: 05.11.18).

5. Логутова Е. В. Гендерные особенности проявления синдрома профессионального выгорания у медицинских работников // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. – Т. 6. – № 2 (19). – С. 268-271. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29655651> (дата обращения: 05.11.18).

6. Мерзлякова С. В., Петурова Н. Р. Исследование связи профессионального выгорания и лояльности медицинского персонала // Вестник ЧГПУ, 2017. – 10. – С. 121–127. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29677580> (дата обращения: 05.11.18).

S. V. Merzljakova¹, N. R. Petrova²

¹ORCID 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

²ORCID No. 0000-0001-6785-8202

Chief of HR department of federal state budgetary establishment

«Federal center for cardiovascular surgery»

Ministry of health of Russian Federation (Astrakhan),

Astrakhan, Russia.

E-mail: ka_nt753@mail.ru

CORPORATE CULTURE AS A FACTOR TO PREVENT PROFESSIONAL BURNOUT AT THE MEDICAL STAFF

Abstract

Introduction. The improvement of quality and quantity of the high-tech medical care as a part of the priority national health-care project demands from the medical staff the adequate training, regular higher professional skills, productivity, responsibility. All this factors increase the risk of the creation of the burn out syndrome by the doctors and nurses.

There is not enough theoretical and empirical research in the field of the research of the spread level, evidence and social-physiological determinants of the burnout syndrome by the medical staff of the federal centre for the high-tech medical care.

Materials and methods. It was used the complex of the complementary methods of research: the theory-methodological analyze of scientific literature, diagnose methods, methods of mathematic-statistical data processing.

Results. The correlation analyses confirms the hypothesis that the corporate culture is the main organizational factor, which reduce risk of the creation of burnout syndrome by medical staff.

Conclusion. The results will be used by the development of the preventive-corrective program for burnout syndrome by medical staff.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, корпоративная культура, медицинские работники.

Keywords: professional burnout, corporate culture, medical staff.

Highlights:

- development of the corporate culture level and its components (job, communication, management, motivation and moral) would contribute to prevent the formation by doctors and nurses the symptoms of burnout, depersonalization, and the phases of pressure, resistance;

- job satisfaction is the main factor which prevents the burnout syndrome by doctors;

- motivation and moral are the main organization factors which prevent the burnout syndrome by nurses.

References

1. Kobjakova O.S. Deev I.A. Kulikov E.S. Chomjakov K.V. Pimenov I.D. Zagromova T.A. Balaganskaja M.A. (2017) *Professionalnoe vugoranie srednego medizinskogo personala* [Professional burnout of the average medical personnel]. *Obtschestvennoe zdorovje i zdorovoochranenie*. 3, 18-24. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30115054> (Accessed: 05.11.2018).). (In Russian).

2. Tolmacheva E.S. Strachova N.V. Zuikova A.A. Kotova U.A. (2018) *Professionalnaja deformazija I sindrom emozionalnogo vugorania u spezialistov ambulatorno-poliklinitscheskogo*

zvena sdravoochranenija [Professional deformation and burnout syndrome by medical staff in clinic]. *Sistemnuj analiz i upravljenje v biomedizinskih sistemach*. 1, 189-195. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32637747> (Accessed: 05.11.2018).). (In Russian).

3. Mikov D.R. Kulesh A.M. Muravjev S.V. Cherkasova V.G. Chainikov P.N. Solomatina N.V. (2018) *Osobennosti sindroma emozionalnogo vugorania u medizinskih rabotnikov mnogoprofilnogo stazionara* [Characteristics of burnout syndrome by medical staff in multi-disciplinary hospitals]. *Vestnik Permskogo Iniversiteta. Filosofija. Psichologija. Soziologija*. 1(33), 88-97. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32785988> (Accessed: 05.11.2018).. (In Russian).

4. Jaroslavskaja M.A. Kuznezov N.A. (2018) *Rezultatu issledovanija sindroma vugoraniija u rabotnikov sferu zdravoochranenija* [Research results of burnout syndrome by medical staff in medicine care system]. *Medizina*. 1 (21), 15-24. Available at: elibrary.ru/item.asp?id=32869775 (Accessed: 05.11.2018).). (In Russian).

5. Logutova E.V. (2017) *Gendurnue osobennoste prijavlenija sindroma professionalnogo vugoraniija u medizinskih rabotnikov* [Gender-sensitive of burnout syndrome by medicine staff]. *Azimet nautschnuch issledovanj: pedagogika i psichologija*. 2 (19), 268-271. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29655651> (Accessed: 05.11.2018).). (In Russian).

6. Merzljakova S.V. Petrova N.R. (2017) *Issledovania svjazi professionalnogo vugoraniija i lojalnosti medizinskogo personala* [Research on the linkage between professional burnout and loyalty of medical staff]. *Vesnik Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogitscheskogo universiteta*. 10, 121-127. Available at: <http://elibrary.ru/item.asp?id=29677580> (Accessed: 05.11.2018).). (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.50..6..020

УДК 371.9:371.015

ББК 74.5:88.840

Е. В. Резникова¹, В. С. Васильева²

¹ORCID: № 0000-0002-4785-3559,

Кандидат педагогических наук,

Доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: elen2211@mail.ru

²ORCID: № 0000-0003-4224-5930,

Кандидат педагогических наук,

Доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: fortune18@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСИЛИУМ КАК СРЕДСТВО КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация

Введение. Проблема организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья сегодня является актуальной, особенно в условиях реализации новых Федеральных государственных образовательных стандартов как в школах, так и в дошкольных образовательных организациях.

Цель статьи: обосновать авторскую систему осуществления эффективного психолого-педагогического сопровождения через организацию деятельности консилиума в образовательной организации для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященный проблеме организации психолого-

педагогического сопровождения детей разного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), анализ нормативно-правового обеспечения организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, диагностические методики, включающие наблюдение, беседу, анкетирование, описание, методы статистической обработки информации.

Результаты. Разработана модель реализации инклюзивного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации, способствующая созданию условий для эффективного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, оказания поддержки и консультативных услуг родителям и всем участникам образовательного процесса; авторами представлена характеристика основных компонентов модели; выявлены и описаны основные методы и подходы к организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья и взаимодействия с родителями.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью деятельности психолого-педагогического консилиума является соответствие результатов обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация психолого-педагогического сопровождения специалистами в условиях инклюзивной школы будет способствовать решению вопросов успешного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, их адаптации среди обычных сверстников и последующей социализации.

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; психолого-медико-педагогическое сопровождение; комплексное сопровождение; психолого-педагогический консилиум; инклюзивное образование; коррекционно-образовательные программы; образовательный маршрут; консультирование родителей и педагогов; адаптированная основная образовательная программа.

Основные положения:

- описаны методические подходы реализации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья школьным психолого-педагогическим консилиумом;

- представлены работающие практики реализации комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования.

1. Введение (Introduction)

Современная система образования нашей страны претерпевает изменения, которые направлены на реализацию различных национальных проектов, связанных с повышением качества жизни россиян, профессиональной подготовкой будущих выпускников образовательных учреждений, с ориентацией на индивидуальный и личностный подходы в воспитательном процессе детского сада, школы, колледжа, вуза, на реализацию инклюзивного образования. Это побуждает педагогов к разработке новых моделей, форм, содержания и организации образовательного процесса, к поиску новых подходов в оказании индивидуальной помощи каждому ребенку во время получения им образования, в организации комплексного подхода к сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья и подготовки к дальнейшей самостоятельной жизни в обществе.

Общеобразовательная школа сегодня должна осуществлять те функции, которые характерны только для специальной школы: гарантировать физическую и социально-психологическую безопасность; обеспечивать специальными дидактическими средствами: создавать для всех детей, пришедших в школу, возможность получать образование, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья; создавать условия, необходимые для их личностного роста и реализации своих возможностей.

В образовательном учреждении, реализующем инклюзивное образование, необходима работа психолого-педагогического консилиума для создания системы комплексного сопровождения детей с психофизическими нарушениями в условиях общеобразовательного класса.

Консилиум – это объединение специалистов разного профиля, осуществляющее диагностику развития,

обучения и адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья, коррекцию имеющихся недостатков в развитии учащихся, консультирование и просвещение всех участников образовательного процесса в решении задач инклюзивного образования.

Проблемы комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья рассматривали А. Д. Вильшанская, А. А. Галлямова, Е. А. Екжанова, Т. Н. Князева, Н. Н. Малофеев, Е. А. Стребелева, Г. В. Парамонова, О. Г. Приходько, Е. В. Ушакова, Л. М., Хилько, Л. М. Шипицына, Н. Д. Шматко и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11].

Сегодня существует ряд сложностей в организации инклюзивного образования в школе в ситуации отсутствия квалифицированного психолого-медико-педагогического сопровождения. Среди них выделяют: несвоевременность проведения диагностических и коррекционных мероприятий для учеников с ограниченными возможностями здоровья из-за нехватки необходимого штата квалифицированных специалистов; отсутствие специальных пе-

дагогических знаний у учителей общеобразовательных классов об особенностях школьников с ограниченными возможностями здоровья; низкий уровень заинтересованности родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в организации необходимой своевременной медицинской и специальной педагогической помощи. Таким образом, организация деятельности школьного консилиума в решении проблем инклюзивного образования и реализации комплексного психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ – это актуальная проблема в системе общего и специального образования [12; 13; 14].

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Для подтверждения положений, полученных в ходе теоретического анализа проблемы психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинск» была организована практическая часть исследования. Имея практический опыт работы в составе школьного психолого-педагогического консилиума

на базе исследования более десяти лет, можно с уверенностью сказать, что в работе консилиума должны принимать участие: руководитель консилиума (человек, имеющий высшее специальное (дефектологическое) образование), врач-педиатр, врач-психиатр (на договорной основе), учитель-дефектолог, педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог. На заседания консилиума необходимо привлекать к взаимному сотрудничеству учителей общеобразовательных классов, родителей учащихся школы (или лиц, их заменяющих), администрацию образовательного учреждения. Решая коллегиально и оперативно вопросы оказания коррекционной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и проводя консультативную работу с родителями и педагогами, можно решить различные проблемы, возникающие в ходе реализации инклюзивного образования.

В своей работе специалисты комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья используют такие методы, как анализ научной и медицинской литературы, изучение нормативно-

правовых документов, изучение анамнестических данных детей, изучение документации и результатов детской деятельности, наблюдение, беседа, психолого-педагогический эксперимент, тестирование, анкетирование и опрос родителей и педагогов [15; 16; 17; 18; 19; 20; 21].

3. Результаты (Results)

Специалисты школьного консилиума организуют и проводят скрининг – диагностику всех детей, поступивших в школу, с целью выявления потенциальной «группы риска», индивидуально изучают имеющиеся трудности в обучении каждого ребенка, участвующего в инклюзивном образовательном процессе, определяют сущность проблем ребенка с целью разработки индивидуальных коррекционно-образовательных программ для каждого ученика с ограниченными возможностями здоровья и выбора образовательного маршрута, отслеживают результативность психолого-медико-педагогического сопровождения, консультируют и просвещают родителей и педагогов по вопросам оказания специальной педагогической и психологической помощи учащимся. По данным направлениям каждый специалист (логопед,

психолог, дефектолог, социальный педагог) работает с учетом своей специализации.

Размышляя о том, сколько времени необходимо специалисту консилиума затратить на такую деятельность, мы пришли к выводу о том, что нагрузка членов школьного консилиума при реализации комплексного сопровождения может составлять от 10 до 20 часов в неделю, которые затрачиваются на общую (все специалисты) и индивидуальную диагностику (один специалист проводит профильную диагностику), коллегиальные заседания консилиума, на проведение коррекционной работы с детьми, консультативной деятельности, аналитической работы (оформление документации), на посещения уроков в классах и коррекционных занятий, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, на повышение своей профессиональной компетентности. Заседания консилиума проводятся один-два раза в неделю, на них члены консилиума собираются в полном составе, где обсуждаются проблемы каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья, получающего ин-

клюзивное образование и нуждающегося в комплексном сопровождении. Ученика на заседаниях консилиума представляет социальный педагог, который информирован о семье ребенка, о взаимоотношениях в семье и особенностях семейного воспитания. Он отслеживает успешность овладения детьми с ограниченными возможностями здоровья образовательными программами, знает результаты выполнения контрольных и самостоятельных работ. Социальный педагог тесно взаимодействует со специалистами, осуществляющими коррекционную работу (учителя-логопеды, учителя-дефектологи), с учителями общеобразовательных классов, родителями, администрацией школы [22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30].

На заседаниях школьного консилиума специалисты анализируют диагностические данные, и каждый по своему направлению планирует коррекционную работу. Все направления коррекционной работы суммируются и собираются в индивидуальную коррекционно-образовательную программу, составляемую на каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в

рамках реализации общей адаптированной основной образовательной программы.

Все специалисты, принимающие участие в комплексном сопровождении ребенка, следят за выполнением лечебно-педагогического режима, за выполнением оздоровительных мероприятий. Они контролируют соответствие учебной нагрузки индивидуальным возможностям ребенка, составляют и вносят коррективы в расписание учебных и коррекционных занятий, отслеживают получение по возможности детьми полноценного питания, организации своевременного отдыха, сна, физической активности, своевременной витаминизации, фитотерапии, физиотерапевтического лечения, массажа, прививок, ЛФК, медикаментозного лечения.

Школьный консилиум работает по различным направлениям, поэтому тематика его заседаний различна. Обозначим основные направления деятельности специалистов консилиума и соответствующие им виды консилиумов:

1. Диагностический консилиум (проведение анализа результатов диагностического обследования ре-

бенка каждым специалистом и выработка рекомендаций по его дальнейшему сопровождению). В начале, середине и конце учебного года диагностический консилиум проводится по результатам углубленного обследования ребенка и расширенным составом специалистов. Основываясь на нормативных документах, каждый специалист дает краткую характеристику каждому обследованному ребенку по своему профилю деятельности. По результатам диагностических мероприятий на консилиуме составляется коррекционно-образовательный маршрут по предложенному плану персонально для каждого ребенка.

2. Аналитический консилиум (посвящается анализу результативности коррекционной работы с ребенком и при необходимости корректировке образовательного маршрута и режима обучения). Регулярность проведения данного вида консилиума гарантирует полноту, системность и целенаправленность оказываемой ребенку помощи. Во время этого консилиума происходит не только обмен информацией, но и заполнение различной учетно-отчетной документации, индивидуальных карт,

анализируются контрольные и самостоятельные работы, выполненные детьми. Особое внимание уделяется сопоставительному анализу детских работ, выполненных учащимися в разных условиях обучения, в ходе групповой и индивидуальной работы, на занятиях со специалистами.

3. Проблемный консилиум (на него приглашается учитель, и команда специалистов обсуждает проблемы, возникшие в обучении, воспитании ребёнка, с целью выработки рекомендаций для педагога). В ходе его проведения происходит общение всех участников образовательного процесса, испытывающих затруднения в организации учебно-воспитательной, коррекционно-развивающей работы или психолого-педагогического сопровождения «особого» ребенка. Как показывает опыт, наиболее частыми запросами от учителей для проблемного консилиума является определение причин школьной неуспешности ребенка и оказание ему квалифицированной помощи специалистами службы сопровождения. Родителей больше беспокоят вопросы оценивания знаний детей по образовательным прог-

раммам, дозирование учебной нагрузки ребенка с психофизическими нарушениями и его каждодневное индивидуальное расписание. К специалистам консилиума родители приходят для решения конфликтных ситуаций, связанных с развитием и поведением ребенка в семье и школе, с просьбой об оказании коррекционной помощи детям, не имеющим психофизических нарушений, но испытывающим трудности в обучении и др. Довольно часты обращения за помощью к специалистам службы сопровождения учителей обычных классов для получения информации по тому или иному вопросу педагогического изучения нормально развивающихся школьников. Кроме того, члены консилиума могут порекомендовать по результатам обсуждения нормально развивающемуся учащемуся необходимые коррекционные мероприятия или образовательные услуги специалистов службы сопровождения как в рамках данного учреждения, так и вне его.

4. Методический консилиум (нацелен на подготовку материалов для проведения консультаций, самообразование, повышение уровня профессиональной компетентности

специалистов). Его проведение необходимо, особенно если в учреждении имеется немного узких специалистов одного профиля (например, 2 учителя-дефектолога, 1 психолог, 2 учителя-логопеда). Работа этих специалистов не укладывается в рамки профессиональной деятельности методических объединений, существующих в школе (учителя начальных классов, предметники или педагоги дополнительного образования). Необходимым направлением в деятельности специалистов службы сопровождения на консилиуме данного вида является разработка мероприятий, направленных на просветительскую работу с родителями. При этом специалисты готовят как алгоритм взаимодействия с родителями, так и наглядные материалы, которые должны быть доступны и понятны для родителей и содержать конкретные рекомендации, применимые в их повседневной жизни.

5. Контрольно-корректировочный консилиум (изменение индивидуальных коррекционно-образовательных маршрутов и режимов). На консилиуме обсуждается, насколько успешно или проблематично проис-

ходит развитие, обучение ребенка, выясняются причины неуспешности, трудности в проведении каких-либо коррекционных мероприятий. С учетом предложений каждого специалиста происходит корректировка образовательных маршрутов: изменяется расписание занятий ученика, уточняется внеучебная нагрузка ребенка, связанная с проведением коррекционных мероприятий, предлагаются новые формы оказания педагогической и психологической помощи.

6. Итоговый консилиум (проводится по итогам обучения детей в конце четверти, в конце учебного года). Заседания консилиума проходят в расширенном составе. На него приглашаются родители, педагоги и администрация образовательного учреждения. Собранные материалы, протоколы, карты, детские тетради, рисунки и творческие работы тщательно анализируются, сравниваются, обобщаются. Таким образом, подводятся итоги сопровождения детей в условиях инклюзивного образования [31, 32, 33, 34].

4. Обсуждение (Discussion)

Для реализации основного положения данного исследования, учи-

тывая мнение ученых и практически внедряя нормативно-правовые положения комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, мы пришли к выводу о том, что школьный психолого-педагогический консилиум координирует и объединяет усилия специалистов (врачей, педагогов-психологов, учителей-логопедов, учителей) и родителей, направленные на решение вопросов обучения, развития, воспитания и адаптации детей с ОВЗ.

5. Заключение (Conclusion)

Общий анализ результатов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья показал, что результативность комплексного сопровождения очевидна. Приведем данные статистики. В списочном составе МАОУ СОШ №73 1754 ученика, из них обучающихся с ограниченными возможностями здоровья – 123 человека. Среди этих обучающихся отсутствует второгодничество, по результатам аттестации в течение года и выполнения четвертных контрольных работ по учебным пред-

метам отсутствуют неудовлетворительные отметки, у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья нет академических задолженностей. Родители обучающихся высказывают свое мнение об удовлетворенности результатами психолого-педагогического сопровождения, качеством обучения своих детей, их результатами освоения образовательных программ.

Таким образом, консилиум – одно из важных условий реализации на практике инклюзивных подходов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья, это система профессиональной деятельности различных специалистов по созданию оптимальной модели оказания специальной коррекционно-педагогической помощи в условиях инклюзивной школы. Без внедрения в образовательную деятельность школы комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья невозможно на практике осуществить инклюзивные подходы к их образованию, реализовать ФГОС.

Библиографический список

1. Аксенова В. И., Лобейко Ю. А. Проблемы методологии и методы реализации идеи свободного воспитания личности : учеб. пособие. – М., 2001. – 36 с.
2. Арапов А. И. Дифференциация обучения в истории отечественной педагогики и школы. – Новосибирск : НГПУ, 2003. – 243 с.

3. Вильшанская А. Д. Школьный психолого-медико-педагогический консилиум. – Волгоград : Учитель, 2008. – 124 с.
4. Внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе: методические рекомендации / сост. Л. Е. Шевчук, Е. В. Резникова. – Челябинск : Образование, 2006. – 85 с.
5. Екжанова Е. А. К вопросу об итоговой оценке знаний обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в системе общего образования // Равные возможности – новые перспективы: материалы городской межвузовской научно-практической конференции. Ред. колл. О. Г. Приходько, Е. В. Ушакова, Г. В. Парамонова, Е. В. Контакова. – М. : МПГУ, 2009. – С. 201–211.
6. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения: пособие для вузов. – М. : Дрофа, 2008. – 286 с.
7. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань : Казанский университет, 1982. – 223 с.
8. Князев Т. Н. Индивидуальный образовательный маршрут ребенка как условие для осуществления психолого-педагогической коррекции младших школьников с умственной отсталостью // Коррекционная педагогика. 2005. – № 1 (7). – С. 62-67.
9. Олигофренопедагогика: учебное пособие для вузов / Т. В. Алышева, Г. В. Васенков, В. В. Воронкова и др. – М. : Дрофа, 2009. – 397 с.
10. Резвицкий И. И. Личность. Индивидуальность. Общество: проблемы индивидуализации и ее социально-философский смысл. – М. : Политиздат, 1984. – 141 с.
11. Шипицына Л. М., Хилько А. А., Галлямова Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлева Н. Н. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста // под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : Речь, 2003. – 240 с.
12. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Интеграция и специальные образовательные учреждения: необходимость перемен // Дефектология. 2008. – №2. – С. 86-94.
13. Vasilyeva V. Methodological bases of pedagogical concept of development of communicative competence of teachers of preschool educational establishments. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015. no. 2. pp. 13.
14. Vasilyeva V.S., Druzhinina L.A., Lapshina L.M., Osipova L.B., Reznikova E.V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios: Education*. 2018. Vol. 39 (2). pp. 32.
15. Андрющенко Е. В., Осипова Л. Б., Ратанова Н. Я. Развитие осязания и мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения (5-7 лет) : методическое пособие для тифлопедагогов ДОУ. – Челябинск : Цицеро, 2010. – 128 с.
16. Дружинина Л. А. Индивидуальный и дифференцированный подходы при организации коррекционной помощи детям с косоглазием и амблиопией : дис. ...кан. пед. наук. – М., 2000. – 160 с.
17. Дружинина Л.А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. – № 4. – С. 58-69.
18. Дружинина Л. А., Осипова Л. Б., Плаксина Л. И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учеб.-методич. пособие. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2017. – 253 с.
19. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе : письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.11.1998 г. №1561/14-15 // Администратор образования, № 22, ноябрь, 2017.

20. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19 декабря 2014, № 1598.

URL: <https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132> (дата обращения: 09.04.18).

21. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб. : Речь, 2006. – 350 с.

22. Бойкина М. В., Глаголева Ю. И. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе [Электронный ресурс] : методическое пособие. СПб. : КАРО, 2016. – 128 с. – ISBN 978-5-9925-1120-8. URL: <http://www.iprbookshop.ru/68605.html> (дата обращения: 01.06.18).

23. Будникова Е. С. Особенности индивидуального подхода в обучении детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного обучения / Наша новая школа – путь к культуре граждан и развитию общества: науч.-попул. издание. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – Т. 2 : «Наша новая школа» – образование для всех и для каждого. – С. 469-484.

24. Будникова Е. С. Разработка инструментария для организации итоговой оценки достижений учащихся с особенностями развития в рамках реализации ФГОС / Психология и педагогика: актуальные вопросы и тенденции развития. Новосибирск : СибАК, 2013. – С. 9-14.

25. Контрольно-диагностический инструментарий по русскому языку, математике и чтению для учащихся начальной школы (к программам С(К)ОУ VII вида) / Е. С. Будникова [и др.]. – Челябинск : Образование. – 2008. – 105 с.

26. Крылова, О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие. СПб. : КАРО, 2015. – 128 с. – ISBN 978-5-9925-1022-5. URL: <http://www.iprbookshop.ru/61039.html> (дата обращения: 17.06.18).

27. Лазарева Л. И., Васильчук Г. Т. Документационное обеспечение деятельности социального педагога в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие. Кемерово : Кемеровский государственный институт культуры, Научно-методический центр, 2014. – 76 с. – 978-5-98980-035-3. URL: <http://www.iprbookshop.ru/55763.html> (дата обращения: 19.09.18).

28. Психолого-педагогическая программа коррекционной работы : методическое пособие / Е. В. Резникова, Л. Е. Шевчук, А. М. Денисов [и др.]. – Челябинск : Цицеро, 2013. – 108 с.

29. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции: монография. – Челябинск : Издательство Южно-Урал. гос. гуман-пед. ун-та, 2017. – 266 с.

30. Содержание и методика работы тифлопедагога ДОУ : учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений по курсу «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с нарушением зрения» / сост. Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова. Челябинск : Изд-во «Букватор», 2006. – 113 с.

31. Borodina V.A., Reznikova E.V., Tsilitsky V.S. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2017, no. 12, pp. 2486-2492.

32. Психолого-медико-педагогическая консультация: методич. рекомендации / под ред. Л. М. Шипицыной. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2002. – 352 с.

33. Создание условий для реализации индивидуальных программ реабилитации детей-инвалидов в образовательных учреждениях: сборник методических материалов / сост. М. Н. Степина. – Челябинск : МБОУ ДПО УМЦ, 2013. – 84 с.

34. Шевчук Л. Е., Резникова Е. В. Обучение учащихся с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: методические рекомендации. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2010. – 199 с.

E. V. Reznikova¹, V. S. Vasileva²

¹ORCID No. 0000-0002-4785-3559,

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate professor of special pedagogics, psychology and subject techniques,

Sout Ural state humanitarian and pedagogical university,

Chelyabinsk, Russia

E-mail: elen2211@mail.ru

²ORCID No.0000-0003-4224-5930,

Candidate of Pedagogic Sciences,

Associate professor of special pedagogics, psychology and subject techniques,

Sout Ural state humanitarian and pedagogical university,

Chelyabinsk, Russia.

E-mail: fortune18@mail.ru

ROLE OF THE PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CONSULTATION IN THE SOLUTION OF ISSUES OF COMPREHENSIVE SUPPORT OF CHILDREN WITH LIMITED OPPORTUNITIES OF HEALTH

Abstract

Introduction. The problem of the organization of psychology and pedagogical escort of children with limited opportunities of health is relevant, especially in the conditions of realization of new Federal state educational standards both at schools, and in the pre-school educational organizations today. Article purpose - to prove and reveal the author's concept of implementation of effective psychology and pedagogical maintenance through the organization of activity of a consultation in the educational organization for children of preschool and younger school age.

Materials and methods. The main methods of a research are the analysis of scientific literature devoted to a problem of the organization of psychology and pedagogical escort of children of different age with the limited opportunities of health (LOH), the analysis of standard legal support of the organization of psychology and pedagogical escort of children with limited opportunities of health, диагностиче-сктй the techniques including observation, a conversation, question- ing, the description, methods of statistical processing of information.

Results. The model of realization of inclusive education for children with limited opportunities of health in the conditions of the general education organization promoting creation of conditions for effektivny psychology and pedagogical escort of students with LOH, support and advisory services to parents and all private traders of educational process is developed; authors presented characteristic of the main components of model; osnovyny methods and approaches to the organization of psychology and pedagogical escort of children from LOH and interaction with parents are revealed and described.

Discussion. It is emphasized that effectiveness of activity of a psychology and pedagogical consultation is compliance of results of training of pupils with LOH to requirements of Federal state educa- tional standards.

Conclusion. The conclusion that realization of psychology and pedagogical maintenance by experts in the conditions of inclusive school will promote the solution of issues of successful training of children with LOH, their adaptations among ordinary peers and the subsequent socialization is drawn.

Keywords: students with limited opportunities of health; psy- chology and pedagogical maintenance; comprehensive support; psy- chology and pedagogical consultation; inclusive education; correc- tional educational programs; educational route; consultation of par- ents and teachers; the adapted main educational program.

Highlights:

- described methodological approaches for the implementation of psychological and pedagogical support for children with disabilities school psychological and educational consultation;
- presented working practices of implementation of comprehensive support for students with disabilities in conditions of inclusive education.

References

1. Aksenova V.I. *Problemy metodologii i metody realizacii idei svobodnogo vospitaniya lichnosti: ucheb. posobie* [Problems of methodology and methods of implementation of free education ideas identity: studies. manual]. Moscow, 2001. 36 p. (In Russian)
2. Arapov A.I. *Differenciaciya obucheniya v istorii otechestvennoj pedagogiki i shkoly* [Differentiation of education in the history of Russian pedagogy and school]. Novosibirsk, NGPU, 2003. 243 p. (In Russian).
3. Vilshanskaya A.D. *SHkolnyj psihologo-mediko-pedagogicheskij konsilium* [School psychological-medical-pedagogical consultation]. Volgograd, Uchitel', 2008. 124 p. (In Russian).
4. Shevchuk L.E., Reznikova E.V *Vnutrishkolnyj psihologo-mediko-pedagogicheskij konsilium v obshcheobrazovatelnoj shkole (metodicheskie rekomendacii)* [Intra-school psychological, medical and pedagogical consultation in secondary school (guidelines)]. Chelyabinsk, Obrazovaniye, 2006. 85 p. (In Russian).
5. Ekzhanova E.A. *K voprosu ob itogovoj ocenke znaniy obuchayushchih'sya s ograničennymi vozmožnostyami zdorov'ya v sisteme obshchego obrazovaniya* [On the question of the final assessment of knowledge of students with disabilities in general education]. *In equal opportunities – new prospect. Materials of the city interuniversity scientific and practical conference* [Proceedings of the City Intercollegiate Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2009, pp. 201-211. (In Russian).
6. Ekzhanova E.A., Reznikova E.V. *Osnovy integrirovannogo obucheniya: posobie dlya vuzov* [Basics of integrated learning: a manual for universities]. Moscow, Drofa, 2008. 286 p. (In Russian).
7. Kirsanov A.A. *Individualizaciya uchebnoj deyatel'nosti kak pedagogicheskaya problema* [Individualization of educational activity as a pedagogical problem]. Kazan, Kazanskiy universitet, 1982. 223p. (In Russian).
8. Knyazev T.N. (2005) *Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut rebenka kak uslovie dlya osushchestvleniya psihologo-pedagogicheskoy korrekcii mladshih shkol'nikov s umstvennoj otstalost'yu* [Individual educational route of the child as a condition for the implementation of psychological and pedagogical correction of younger students with mental retardation]. *Korreksionnaya pedagogika*, 1 (7), 62–67. (In Russian).
9. Alysheva T.V., Vasenkov G.V., Voronkova V.V. *Oligofrenopedagogika: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Oligophrenopedagogy: a textbook for universitiest]. Moscow, Drofa, 2009. 397 p. (In Russian).

10. Rezvitsky, I.I. *Lichnost. Individual'nost. Obshchestvo: problemy individualizatsii i ee socialno-filosofskij smysl* [Personality. Individuality. Society: Problems of individualization and its social and philosophical sense]. Moscow, Politizdat, 1984. 141p. (In Russian)
11. Shipitsyna L.M., Khilko A.A., Gallyamova YU.S., Demjanchuk, R.V., Yakovleva N.N. *Kompleksnoe soprovozhdenie detej doshkolnogo vozrasta* [Comprehensive support for children of preschool age]. St. Petersburg, Rech', 2003. 240 p. (In Russian).
12. Malofeev N.N., Shmatko N.D. (2008) Integratsiya i specialnye obrazovatelnye uchrezhdeniya: neobhodimost peremen [Integration and special educational institutions: the need for change]. *Defektologiya*. 2, 86-94. (In Russian)
13. Vasilyeva V. Methodological bases of pedagogical concept of development of communicative competence of teachers of preschool educational establishments. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 2015. no. 2. pp. 13.
14. Vasilyeva V.S., Druzhinina L.A., Lapshina L.M., Osipova L.B., Reznikova E.V. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios: Education*. 2018. Vol. 39 (2). pp. 32. (In Venezuela).
15. Andryushchenko E.V., Osipova L.B., Ratanova N.YA. *Razvitie osyazaniya i melkoj motoriki ruk u detej s narusheniyami zreniya (5-7 let) (metodicheskoe posobie dlya tiflopedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy* [Development of touch and fine motor skills of hands in children with visual impairment (5-7 years) (a methodological guide for visual impairment specialists in a preschool educational institution)], Chelyabinsk, Tsitsero. 2010. 128p. (In Russian).
16. Druzhinina L.A. *Individual'nyj i differencirovannyj podhody pri organizatsii korrekcionnoj pomoshchi detyam s kosoglaziem i ambliopiej* [Individual and differentiated approaches to the organization of correctional care for children with strabismus and amblyopia (thesis)]. Moscow. 2000. 160 p. (In Russian).
17. Druzhinina L.A. (2012) *Issledovaniya v tiflopedagogike kak osnova individualizatsii mediko-psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s narusheniem zreniya* [Researches in visual impairment pedagogics as the basis of individualization of medical, psychological and pedagogical support of children with visual impairment]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 4, 58-69. Available at: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2012/2012_4.pdf. (In Russian).
18. Druzhinina L.A., Osipova L.B., Plaksina L.I. (2017) *Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie doshkol'nikov s narusheniyami zreniya v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya: ucheb.-metodich. posobie* [Psychological and pedagogical support of preschool children with visual impairments in inclusive education conditions: educational and methodical manual]. Chelyabinsk, Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2017. 263p. (In Russian).
19. *Kontrol' i ocenka rezul'tatov obucheniya v nachal'noj shkole (pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii)* ot 19.11.1998 g. No.1561/14-15. [Monitoring and evaluation of learning outcomes in primary school" (letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 11/19/1998, no. 1561 / 14-15)]. *Administrator obrazovaniya*, 2017, no. 22, noyabr'. (In Russian).

20. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19.12.2014 No. 1598)* [On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education for Students with Disabilities (order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of December 19, 2014 No. 1598)]. Available at:

<https://минобрнауки.рф/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/5132> (Accessed 10.11.2018) (In Russian).

21. Sidorenko E.V. *Metody matematicheskoy obrabotki v psikhologii* [Methods of mathematical processing in psychology]. St. Petersburg, Rech', 2006. 350p. (In Russian).

22. Boykina M.V. *Kontrol i oценка rezul'tatov obucheniya v nachalnoj shkole: metodicheskoe posobie* [Monitoring and evaluation of learning outcomes in primary school]. St. Petersburg, KARO, 2016. 128 p. Available at: <http://www.iprbookshop.ru/68605.html>. (Accessed: 01.06.18) (In Russian).

23. Budnikova, E.S. *Osobennosti individual'nogo podhoda v obuchenii detej mladshego shkol'nogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyah integrirovannogo obucheniya* [Features of an individual approach in teaching children of primary school age with disabilities in the context of integrated education]. *Our new school is the way to a culture of citizens and the development of society: scientific-popul. edition*. Chelyabinsk, Izd-vo Chelyab. gos. ped. un-ta, 2011. no 2. pp. 469–484. (In Russian).

24. Budnikova E.S. *Razrabotka instrumentariya dlya organizacii itogovoj oцenki dostizhenij uchashchihsya s osobennostyami razvitiya v ramkah realizacii FGOS* [Development of tools for the organization of the final assessment of the achievements of students with special needs in the framework of the implementation of the GEF]. *Psychology and pedagogy: current issues and development trends*. Novosibirsk, SibAK, 2013. pp. 9–14. (In Russian).

25. Budnikova E.S., Ekzhanova E.A., Polinova S.A., Reznikova E.V., Khabibullina M.B., Shalamova O.A. *Kontrolno-diagnosticheskiy instrumentarij po russkomu yazyku, matematike i chteniyu dlya uchashchihsya nachal'noj shkoly (k programmam S(K)OU VII vida)* [Control and diagnostic tools for Russian language, mathematics and reading for elementary school students (for programs S (K) for OU type VII)]. Chelyabinsk, Obrazovaniye. 2008. 105 p. (In Russian).

26. Krylova O.N. *Tekhnologiya formiruyushchego ocenivaniya v sovremennoj shkole (uchebno-metodicheskoe posobie). EHlektronnyj resurs* [Technology of formative assessment in a modern school (a teaching aid). Electronic resource.]. St. Petersburg, CARO, 2015. 128 p. Access mode: <http://www.iprbookshop.ru/61039.html>. (In Russian).

27. Lazareva L.I. *Dokumentacionnoe obespechenie deyatel'nosti social'nogo pedagoga v obshcheobrazovatel'noj shkole (uchebno-metodicheskoe posobie). EHlektronnyj resurs* [Documentation support of the activities of a social teacher in a comprehensive school (a teaching aid). Electronic resource.]. Kemerovo, Kemerovskiy gosudarstvennyy institut kul'tury, Nauchno-metodicheskiy tsentr, 2014. 76 p. (Available at: <http://www.iprbookshop.ru/55763.html>). (Accessed: 19.09.18). (In Russian).

28. Reznikova E. V., Shevchuk L. E., Denisov A. M. *Psichologo-pedagogicheskaya*

programma korrkcionnoj raboty: metodicheskoe posobie [Psychological and pedagogical program of correctional work: a methodical manual]. Chelyabinsk, Tsitsero, 2013. 108 p. (In Russian).

29. Reznikova E.V., *Korrkcionno-pedagogicheskaya pomoshch' uchashchimsya shkol'nogo vozrasta s raznym urovnem umstvennoj nedostatochnosti v usloviyah integracii* [Correctional and pedagogical assistance to school-age students with different levels of mental deficiency in the context of integration: monograph]. Chelyabinsk, Izdatel'stvo Yuzhno-Ural. gos. guman-ped. un-ta, 2017. 266p. (In Russian).

30. Druzhinina L.A., Osipova L.B. (eds.) *Soderzhanie i metodika raboty tiflopedagoga DOU: ucheb.-metod. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij po kursu «Vospitanie i obuchenie detej doskol'nogo vozrasta s narusheniem zreniya»* [The contents and methods of work for visual impairment specialists in a preschool educational institution: An educational and methodical manual for students of higher educational institutions on the course "Education and training of preschool children with visual impairment"]. Chelyabinsk, Bukvator, 2006. 113p. (In Russian).

31. Borodina V.A., Reznikova E.V., Tsilitzky V.S. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 2017, no. 12, pp. 2486-2492.

32. Shipitsyna L.M. *Psihologo-mediko-pedagogicheskaya konsul'taciya: metodich. rekomendacii* [Psychological, medical and pedagogical consultation: methodical. recommendations]. St. Petersburg, DETSTVO-PRESS, 2002. 352 p. (In Russian).

33. Stepina M.N. *Sozdanie uslovij dlya realizacii individual'nyh programm rehabilitacii detej-invalidov v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah : sbornik metodicheskikh materialov* [Creating conditions for the implementation of individual programs for the rehabilitation of children with disabilities in educational institutions: a collection of methodological materials]. Chelyabinsk, 2013. 84p. (In Russian).

34. Shevchuk L.E., Reznikova E.V. *Obuchenie uchashchihsya s osobennostyami razvitiya po tekhnologii integrirovannogo obucheniya pri vnutrennej differenciacii v obshche-obrazovatel'nom klasse* [Teaching students with developmental features in the technology of integrated education with internal differentiation in the general education classroom]. Chelyabinsk, Izd-vo IIUMTS "Obrazovaniye", 2010. 199 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2018.23..6..021

УДК 811.11-112

ББК 81.2

Т. И. Якунина

ORCID № 0000-0001-5160-8268

Аспирант кафедры русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

E-mail: tanushacsu@inbox.ru

**ФРАЗЕОСЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ»
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
С КОМПОНЕНТОМ-ФИТОНИМОМ РУССКОГО ЯЗЫКА)**

Аннотация

Введение. Данная статья посвящена анализу структуры фразеосемантического поля «Социальные проблемы». Целью исследования является определение границ и структурного состава поля в аспекте лексико-семантических групп.

Материалы и методы. Материалом для анализа послужили фразеологические единицы с компонентом-фитонимом русского языка. Методами исследования являются описательный, дистрибутивный, лингвокультурологический.

Результаты. Были выделены основные лексико-семантические группы и лексемно-компоненты, являющиеся средствами формирования фразеологизмов.

Обсуждение. Результативностью работы можно считать дальнейшее выявление универсальных и национальных особенностей вербализации различных фразеосемантических полей на материале неродственных языков. Определение ареала фразеологизмов, вербализующих различные поля, будет способствовать процессу составления двуязычных словарей для совершенствования переводческой практики.

Заключение. Наиболее представленными являются группы «смерть», «бедность» и «преступность», единицы которых номинируют, по-видимому, наиболее значимые для сознания российского общества социальные проблемы. Лексемами-фитонимами с наиболее высоким фразеологическим потенциалом как в поле социальных проблем,

так и в других полях русского языка, являются лексемы *дуб*, *ель* и *сосна*, поскольку они номинируют самые распространенные на территории Руси, России и РФ виды деревьев. В данные группы вошли фразеологизмы следующих семантико-грамматических классов: процессуальные, предметные, адъективные, качественно-обстоятельственные, модальные. Наиболее частотными являются процессуальные фразеологизмы. Источниками фразеологических единиц являются живая русская речь, Старый и Новый завет, литературные произведения. Абсолютное большинство фразеологизмов данного поля обладают резко отрицательной коннотацией.

Ключевые слова: фразеосемантическое поле, фразеологизм, лексема, фразеомообразующий потенциал, лингвокультурологический метод, фитоним, русский язык.

Основные положения:

- определена актуальность и теоретические основания исследования;
- выявлены содержательные границы поля «Социальные проблемы» в аспекте лексико-семантических групп;
- проанализирован состав фразеологизмов в каждой группе, их структурные и «культурогенные» особенности.

1. Введение (Introduction)

Процесс исследования любого языка предполагает обнаружение и выделение функционирующей системы, позволяющей упорядочить и описать изучаемые языковые единицы. Данная статья посвящена исследованию пласта фразеологического материала русского языка. В современной лингвистике одной из наиболее актуальных систем, выделяемых в языке, являются фразеосемантические поля (ФСП).

Изучению ФСП посвящены труды В. Н. Денисенко, Н. Ф. Алефиренко, Л. М. Васильева, Л. А. Новикова, П. Н. Денисова, Н. Н. Амосовой, А. В. Кунина, Л. И. Антропо

вой, А. Бирих, Н. А. Сабуровой и других известных ученых.

Ознакомившись с различными исследованиями в данной области, мы приняли за основу следующее определение ФСП, предложенное Л. И. Антроповой: фразеосемантическое поле – это «совокупность лексических единиц и устойчивых словесных комплексов», обладающих общей идеей и стилистической неоднозначностью [1]. Основоположником теории поля является Й. Трир, считающий, что «картина мира тождественна ее языковому выражению, которое, в свою очередь, адекватно соответствующему фрагменту действительности» [2].

Во фразеосемантическом поле отражены основные фрагменты англоязычной и русскоязычной картин мира [3]. Фразеосемантическое поле представлено фразеологизмами, которые отражают определенную понятийную сферу [4]. Фразеологический состав русского языка позволяет выделить широкий круг полей, отражающих ту или иную сферу жизнедеятельности человека: психическое состояние, трудовая деятельность, межличностные отношения, поведение [5]. Фразеологический фонд языка позволяет эмоционально характеризовать различные сферы жизнедеятельности человека и запечатлеть культурные реалии народа в языковой картине мира [6]. Фразеологизмы с компонентом-фитонимом в своем составе позволяют выделить еще одно фразеосемантическое поле, характеризующее жизнедеятельность человека – социальные проблемы.

Целью статьи является рассмотрение структуры фразеосемантического поля «Социальные проблемы» русскоязычной картины мира.

Объектом исследования послужили фразеологические единицы (ФЕ) русского языка, имеющие в своем составе компонент-фитоним.

2. Материалы и методы (Materials and methods)

Материалом для анализа послужили фразеологические единицы с компонентом-фитонимом русского языка, взятые из фразеологических словарей А. Н. Булыко, В. М. Мокиенко, А. И. Молоткова. Методами исследования являются описательный, дистрибутивный, лингвокультурологический.

Одним из наиболее характерных для русского языка полей является ФСП «Социальные проблемы». «Оксфордский толковый словарь по психологии» определяет данный термин как «любую ситуацию, которая, с точки зрения значительного числа людей в сообществе, считается составляющей проблему, достаточно серьезную для того, чтобы требовать реформы»¹.

Данное поле представлено фразеологизмами, главная сема которых репрезентирует определенную

¹ Оксфордский толковый словарь по психологии / под ред. А. Ребера: в 2-х тт: Т.1. // пер. с англ. Чеботарева Е. Ю. – М.: Вече АСТ, 2003.

остросоциальную проблему, актуальную для российского социума, обладающих также семами оценочности, выражающими отношение индивида к сложившейся ситуации.

Доминирующими, или ядерными лексемами данного поля служат существительные «проблема», «трудность», «острая ситуация», «вопрос». Представлены основные лексико-семантические группы, составляющие данное ФСП, выделенные в соответствии с главной семой фразеологических единиц с компонентом-фитонимом русского языка, которые далее рассмотрим более подробно.

а. Болезни: **смотреть под елку** – находиться в тяжелом состоянии, быть больным; **сохнуть на корню** – сильно худеть от болезни или страданий; **бесплодное дерево** – женщина, которая не может иметь детей, или бездетная; **гиблое семя** – о нерожавшей женщине; **бесплодная смоковница** – о бесплодной женщине; **сесть в сад** – заболеть от внезапного потрясения;

б. Смерть: **пахнет дубовыми досками** – об умирающем, близком к смерти человеке; **идти под сосну** – умирать, быть близко к смерти;

пойти (прогуляться) по елочкам – умереть; **дать дуба** – умереть естественной смертью (от болезни, старости); **пойти в березовый сад** – умереть; **лежать в цветах** – быть мертвым, умереть; **уйти под сады** – умереть; **(выйти) с корня вон** – лишиться жизни, умереть; **положить под березки** – похоронить кого-либо; **помереть (умереть, согнуться) под елкой** – окончить жизнь бесславно, о никчемном, опустившемся человеке; **в пень головой** – о человеке, потерпевшем неудачу, погибшем; **угодить под елку** – умереть, обычно неожиданно, случайной, нелепой смертью.

с. Употребление алкоголя: **зеленая елка** – здание или помещение, где продается водка; **под цветок** – в состоянии сильного алкогольного опьянения; **во хмелю / под хмелем** – в состоянии алкогольного опьянения; **идти в камыши / быть в камышах** – быть пьяным; **хмель вылетел** – о человеке, который быстро протрезвел; **хмель вышибло** – о протрезвевшем под воздействием какого-либо потрясения.

д. Употребление наркотиков: **шалльной мак** – наркотик.

е. Бедность: **девятый хрен без**

соли доедает – о бедствующем, голодающем человеке; **питаться медом и акридами** – постничать, жить впроголодь; **как горох при дороге** – о бедняке, сироте, беззащитном и безродном человеке, которого всякий готов обидеть; **ни семя ни емя** – крайней бедности; **картошка картошку догоняет** – о скудной пище бедняка; **выходить на черную капу** – вступить в брак с неимущим.

f. Преступность: **лавры Герострата** – преступная злодейская слава; **вырубить в пень** – уничтожить, убить всех; **забивать (вбивать) осинный кол в могилу** – избавляться от кого-либо, поквитаться с кем-либо, ликвидировать кого-либо; **стереть в табак** – расправиться с кем-либо, уничтожить кого-либо.

3. Результаты (Results)

В результате анализа было выявлено шесть семантических групп разной количественной представленности, в которые вошли фразеологизмы следующих семантико-грамматических классов: процессуальные, предметные, качественно-обстоятельственные, адъективные (по

классификации А. М. Чепасовой) [3].

4. Обсуждение (Discussion)

Учитывая точки зрения ученых, мы считаем, что результативностью работы можно считать дальнейшее выявление универсальных и национальных особенностей вербализации различных фразеосемантических полей на материале неродственных языков. Определение ареала фразеологизмов, вербализующих различные поля, будет способствовать процессу составления двуязычных словарей для совершенствования переводческой практики.

5. Заключение (Conclusion)

Лексемами-фитонимами с наиболее высоким фразеологическим потенциалом как в поле социальных проблем, так и в других полях русского языка, являются *дуб*, *ель* и *сосна*. Сосна во многих культурах считалась устойчивой к разложению, благодаря чему ее высаживали вокруг могил¹, из нее изготавливали гробы. Для строительства и изготовления различных изделий зачастую использовались также ель и дуб. Благодаря этому названия данных деревьев послужили

¹ Тресиддер Джек. Словарь символов / Джек Тресиддер. – М., 1999.

возникновению большого количества фразеологизмов, особенно тех, значение которых вербализует процесс умирания и состояния болезни. Одним из основных видов хозяйственной деятельности на Руси была рубка леса, и благодаря этой сфере появилось большое количество фразеологизмов с названиями частей деревьев, в том числе и лексемой «пень». Лексико-семантические группы, выделенные в рамках поля, являются лингвокультурными составляющими русской картины мира и выражают отношение русского народа к обозначенным проблемам.

Наиболее многочисленной в данном поле является группа ФЕ, обозначающая процесс ухода человека из жизни. Единицы, составляющие эту группу, соотносятся с глаголами конкретной семантики, в основном с семей передвижения, компоненты-фитонимы актуализируют сему локуса – места. В качестве именных компонентов выступают *березка, елка, дуб, сосна*, называющие самые распространенные деревья на территории Руси и России и

ассоциирующиеся одновременно с местом упокоения бренного тела. Второе место по количеству единиц занимает группа «Бедность»: одноименное социальное явление распространено в России в силу рискованного земледелия из-за неблагоприятных климатических условий, поэтому ФЕ этого объединения представляют Бедность посредством образа голода или скудной пищи, обозначаемой компонентами-фитонимами, называющими преимущественно сельскохозяйственные культуры.

Наименее представленной группой оказалась «Употребление наркотиков» – всего одна единица с компонентом *мак*. В настоящее время данная группа пополняется благодаря сленговым единицам, которые включают в свою структуру не только компоненты-фитонимы. Приведенная в данной работе единица также является поздним образованием, потому что о наркотических свойствах данного растения узнали ближе к концу XIX века.

Библиографический список

1. Синельников Ю. Г., Синельникова И. А. Фразеосемантическое поле «Покой» (на материале французского языка) [Электронный ресурс] // Научный альманах: ООО «Консалтинговая компания Юком», Тамбов. 2015. – №8. – С. 1683-1685. URL:

https://elibrary.ru/download/elibrary_24277450_61517312.pdf (дата обращения: 23.10.18). DOI: 10.17117/na.2015.08.963 (Scopus).

2. Антропова Л. И. Лексико-фразеологическое поле с общим значением «поричать» в современном немецком языке: автореф. дис. канд. филол. наук [Электронный ресурс]. М., 1978. – 192 с.

3. Дубова М. Е. Фразеосемантическое поле "речевая деятельность" как фрагмент фразеологической картины мира (на материале русского и английского языков) [Электронный ресурс] // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2013. – №4. – С. 120-123. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_20340609_81199319.pdf (дата обращения: 23.10.18).

4. Кравцов С. М. Русские и французские эквивалентные единицы в межъязыковом фразеосемантическом поле «Поведение человека» [Электронный ресурс] // Вестник Челябинского государственного университета. 2008. – № 12. – С. 62-73. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_15170624_40761392.pdf (дата обращения: 23.10.18).

5. Кравцов С. М. Синонимические отношения во фразеосемантическом поле «Поведение человека» русского и французского языков [Электронный ресурс] // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2008. – № 2-2. – С. 150-156. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_11481945_82153756.pdf (дата обращения: 23.10.18).

6. Маслова А. М. Фразеосемантическое поле рождения, жизни и смерти человека в практике преподавания русского языка как иностранного [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук. 2017. – С. 59-62. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30759086_84304330.pdf (дата обращения: 23.10.18).

T. I. YAkunina

ORCID No. 0000-0001-5160-8268

Postgraduate Student of the Department of the Russian Language,
Literature and Methods of teaching the Russian Language and Literature,
South Ural State Humanitarian- Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: tanushacsu@inbox.ru

PHRASEOLOGICAL SEMANTIC FIELD “SOCIAL PROBLEMS” (REPRESENTED BY PHRASEOLOGICAL UNITS INCORPORATING A PHYTONYM COMPONENT)

Abstract

Introduction. The article aims at studying and analyzing phraseological semantic field “Social problems”. The study aims at determination of the boundaries and structure of the field in the aspect of lexical semantic groups.

Materials and methods. The material under analysis are phraseological units incorporating a phytonym component. The analysis is conducted with the help of descriptive, distributive, linguistic and

culturological methods.

Results. The author outlines the main lexical semantic groups and lexemes, which are the source of these units.

Discussion. The effectiveness of the study can be determined by the further identification of universal and national features of verbalization of different phraseosemantic fields on the material of unrelated languages.

Conclusion. The largest number of units represent lexical semantic groups *death, poverty and crime*. The units of these groups name the main and the most considerable problems of the Russian society. The most productive lexemes are *dub* (oak), *yel'* (fur tree), and *sosna* (spruce), as they are the most popular trees in Russia. The phraseological units of the field fall into the following semantic and grammatical classes: procedural, objective, adjective, adverbial, and modal. The most numerous is the class of procedural units. The sources of idioms are Russian speech, literature, the Bible. Almost all the idioms convey negative expression. The results may serve for future study of phraseological material of the two languages and contribute into composition of dictionaries for students of linguistic departments and translators.

Keywords: phraseological semantic field, phraseological unit, idiom forming potential, linguistic and cultural method, lexeme, phytonym, Russian language.

Highlights:

- determination of the relevance and theoretical basis of the study;
- the author reveals the substantive boundaries of the field “Social problems” in the aspect of lexical semantic groups;
- analysis of the structure of phraseological units in each group, their structural and cultural features.

References

1. Sinel'nikov YU.G., Sinel'nikova I.A. (2015) *Frazeosemanticheskoe pole «Pokoj» (na materiale francuzskogo yazyka)* [Phraseological Semantic Field “Calm” (based on French language material)]. *Nauchnyj al'manah: OOO «Konsaltingovaya kompaniya YUkom»*, Tambov.

8, 1683-1685. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_24277450_61517312.pdf (Accessed: 23.10.2018). DOI: 10.17117/na.2015.08.963 (Scopus). (In Russian).

2. Antropova L.I. (1978) *Leksiko-frazeologicheskoe pole s obshchim znacheniem «poricat'» v sovremennom nemeckom yazyke (avtoref. dis. kand. filol. nauk)* [A lexico-phraseological field with the general meaning of "blame" in modern German (Author. dis. Cand. filol. Sciences)]. Moscow, 1978, 192 p. (In Russian).

3. Dubova M.E. (2013) *Frazeosemanticheskoe pole "rechevaya deyatelnost'" kak fragment frazeologicheskoy kartiny mira (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov)* [Phraseological semantic field "Speech activity" as an element of phraseology]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova*. 4, 120-123. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_20340609_81199319.pdf (Accessed: 23.10.2018). (In Russian).

4. Kravcov S.M. (2008) *Russkie i francuzskie ehkvivalentnye edinicy v mezh'yazykovom frazeosemanticheskom pole «Povedenie cheloveka»* [Russian and French equivalents in interlinguistic phraseological semantic field "Human behavior"]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 12, 62-73. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_15170624_40761392.pdf (Accessed: 23.10.2018). (In Russian).

5. Kravcov S.M. (2008) *Sinonimicheskie otnosheniya vo frazeosemanticheskom pole «Povedenie cheloveka» russkogo i francuzskogo yazykov* [Synonymous relations within phraseological semantic field "Human behavior" of the Russian and French languages]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. 2-2, 150-156. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_11481945_82153756.pdf (Accessed: 23.10.2018). (In Russian)

6. Maslova A.M. (2017) *Frazeosemanticheskoe pole rozhdeniya, zhizni i smerti cheloveka v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Phraseological semantic field of human birth, life and death in teaching Russian as a foreign language]. *Aktual'nye problemy social'no-gumanitarnykh nauk*. 59-62. (In Russian).

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: vestnik-vak@cspu.ru.

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3- дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статьи 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 пт интервал – 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 (факкультативно).

4. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

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 упоминания 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