16+

ВЕСТНИК

ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 7. 2018

Издаётся с 1995 года

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

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

ISSN 1997-9886

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сдано в набор 10.11.2018. Подписано в печать 19.11.2018.
Формат 60x84/8. Бумага офсетная. Обьём 31.85 усл.-печ.л.
Тираж 500 экз. Цена свободная.

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

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

16+

HERALD

OF CHELYABINSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Academic journal

№ 7. 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 Humanities-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 Humanities-Pedagogical university”
Korneshchuk N. G., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector or Academic Affairs of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-Pedagogical university”

Managing Editor: Nikitina E. YU., Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-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
Тел.: 8-908-067-14-34 ; e-mail: vestnikvak@cspu.ru
Web-site: http://vestnik-cspu.ru/

Passed for press 10.11.2018. Passed for printing 19.11.2018.
Format 60x84/8. Offset paper. Volum of 31.85 conventional printed sheets.
Run of 500 copies. The price is open.

The Publishing House of FSBEI of HE “South-Ural state Humanities-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 Humanities-Pedagogical university”
454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, building 69

СОДЕРЖАНИЕ

Педагогические науки

Бородина В. А., Васильева К. С.
Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи ….. ……. 9

Бутенко Н. В., Богатырев А. А.
Графический планшет как средство обучения детей старшего дошкольного возраста …… ……. 23

Васильева В. С.
Концептуальные основы развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде дошкольной образовательной организации ……... ……. 36

Даммер М. Д., Зубова Н. В.
Методика разработки и апробации комплексной кейс-технологии обучения физике студентов технического вуза …….. ……. 52

Донева О. В.
Безопасность личности как основа формирования социальной ответственности студентов вуза психолого-педагогическими средствами ……..... ……. 67

Дрозина В. В., Ключко Н. А.
Творчество как основополагающий компонент экономики знаний ..... ……. 82

Ильясов Д. Ф., Масленникова Н. А., Кудинов В. В., Крушина М. Ю., Крушин А. В.
Подготовка педагогов общеобразовательных организаций к популяризации научных знаний о космосе …….. 92

Моисеева Е. В.
Характеристика этапов экспериментальной работы по формированию социально-правовой компетенции у студентов вуза ..... …….. 109

Никитина Е. Ю., Химичева Д. П.
Теоретические аспекты проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста ……... …….. 126

Д. Н. Раймерс, Р. Х. Шаймарданов
Классификация аутентичных текстов с целью формирования нравственных ценностей младших школьников на уроках немецкого языка …….. 138

Семенова О. Р., Стругова Г. С.
О формировании у студентов понятий лингвистической поэтики ..... ……. 156

Чумаченко Т. А., Левченко И. Е.
Источниковедение истории педагогики и образования …… ……..175

Шкитина Н. С., Касаткина Н. С.
Организация и сопровождение самостоятельной работы в условиях рейтинговой оценки учебной деятельности студентов педагогических вузов ……..... ……. 192

Юнусова Е. Б.
Образовательная программа «Гении танца» как средство развития одарённых детей в хореографическом искусстве ……..... ……. 203

Психологические науки

Жабакова Т. В.
Трансдисциплинарная модель самореализации личности студентов в процессе обучения ..... ……. 221

Пименова И. Б.
Педагогическое назначение семейного тьютора для сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья …….. ……. 232

Резникова Е. В., Будникова Е. С.
Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзии … ……. 243

Шереметьева Е. В., Обухова Е. А.
Правовые аспекты психолого-педагогического сопровождения дошкольников с особыми потребностями в условиях инклюзивного образования …… ……. 256

Правила регистрации и рецензирования рукописи …. ……. 273

CONTENTS

Pedagogical science

Borodina V. A., Vasilyeva K. S.
Features of Correction-Pedagogical Competence of Parents of Children with Heavy Disorders of Speech 9

Butenko N. V., Bogatyrev A. A.
Graphic Tablet As a Means of Training Children of Senior Preschool Age 23

V. S. Vasileva
The Conceptual Bases of Teachers' Communicative Competence Development in the Integral Methodological System of Preschool Educational Organizations 36

Dammer M. D., Zubova N. V.
Method of Development and Approbation of Complex Case-Study While Teaching Physics to Technical University students 52

O. V. Doneva
Personal Safety as a basis for the Formation of Social Responsibility of Students of a Higher Education Institution with Psychological and Pedagogical Means 67

V. V. Drozina1, N. A. Klyuchko
Creativity as a Fundamental Component of the Knowledge Economy 82

Ilyasov D. F., Maslennikova N. A., Kudinov V. V., Krushina M. YU., Krushin A. V.
Training of General Education Organizations Teachers to Popularize Scientific Knowledge about Space 92

Moiseeva E. V.
Haracteristic Experimental Work on the Formation of Social and Legal Competence in University Students 109

Nikitina E. YU., Khimicheva D. P.
Theoretical Aspects of Application of Information and Communication Technologies as Means of Activization of Cognitive Activity of Children of Preschool Age 126

Reimers D. N., SHajmardanov R. H.
Classification of Authentic Texts with the Purpose of Forming the Moral Values of Children of Elementary School in the German Language Lessons 138

Semenova O. R., Strugova G. S.
The Formation of Students Concepts of Linguistic Poetics 156

CHumachenko T. A., Levchenko I. E.
A Source Study of the History of Pedagogy and Education 175

SHkitina N. S., Kasatkina N. S.
Organization and Support of Students' Independent Work in Conditions of Educational Activity Rating in Pedagogical Universities …. ……..... 192

YUnusova E. B.
Educational Program "The Genius of Dance" as an Instrument of Development of Gifted Children in Choreographic Art ……. ……... 203

Psychological science

ZHabakova T. V.
Transdisciplinary Model of Students Self-Realization in the Learning Process ……. ……. 221

Pimenova I. B.
Tutor Support Children with Disabilities in Terms of Family Upbringing …….. ……..232

Reznikova E. V., Budnikova C. S.
Implementation of Individual Approach in Teaching Children with Disabilities in Terms of Inclusion . ……... 243

Sheremetyeva E. V., Obukhova E. A.
Legal Aspects of Psychological and Pedagogical Support of Preschool Children with Special Needs in Terms of Inclusive Education ……... ……... 256

Rules for Registration and Review of the Manuscript …..... ……. 273

DOI: 10.25588/CSPU.2019.14..7..001
УДК 371.9
ББК 74.57

В. А. Бородина[1], К. С. Васильева[2]
[1]ORCID № 0000-0002-8339-4134
Кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: borodinava58@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-2808-9575
Магистрант кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: vks@74.ru

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

Аннотация

Введение. В статье представлены некоторые результаты исследования по проблемам реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного образования в контексте образования детей с ограниченными возможностями здоровья, связанных с вовлечением родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи в образовательную деятельность и повышением их коррекционно-педагогической компетентности. Цель статьи – обосновать и раскрыть авторский подход к определению сущности понятия «коррекционно-педагогическая компетентность родителей детей с тяжелыми нарушениями речи» и методов оценки его актуального состояния.

Материалы и методы. В исследовании были использованы логические методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение данных научной литературы; методы логопедической диагностики, опросные методы: анкетирование и беседа; методы математической обработки экспериментальных данных.

Результаты. Уточнено понятие «коррекционно-педагогическая компетентность родителей детей с тяжелыми нарушениями речи», его структурно-содержательные компоненты, определены критерии и инструментарий оценивания его форсированности, выявлен актуальный уровень коррекционно-педагогической компетентности у родителей детей с тяжелыми нарушениями речи.

Обсуждение. Подчеркивается, что данное исследование расширит представления об особенностях подготовленности родителей к выполнению роли полноправного субъекта коррекционно-педагогического процесса в работе по преодолению речевых нарушений у детей.

Заключение. Полученные в результате исследования данные позволят определить направления деятельности специалистов и педагогов образовательного учреждения по повышению коррекционно-педагогической компетентности родителей для полноценного продуктивного взаимодействия всех участников коррекционно-педагогического процесса.

Ключевые слова: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с тяжелыми нарушениями речи, общее недоразвитие речи, коррекционно-педагогическая компетентность родителей, Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.

Основные положения:

- определены содержательные составляющие коррекционно-педагогической компетентности родителей детей с тяжелыми нарушениями речи, представленные мотивационным, когнитивным, деятельностным и рефлексивным компонентами;

- разработан инструментарий для оценивания уровня сформированности коррекционно-педагогической компетентности у родителей детей с тяжёлыми нарушениями речи;

- выявлены содержательные характеристики коррекционно-педагогической компетентности родителей, связанные с оценкой социально-культурного потенциала семьи, потребностей родителей в психолого-педагогической

поддержке специалистами образовательного учреждения, удовлетворенности содержанием и качеством коррекционно-развивающей работы с детьми.

1 Введение (Introduction)

Проблема исследования обусловлена основными направлениями государственной политики в области образования детей с ограниченными возможностями здоровья, ориентированной на повышение качества коррекционно-педагогической помощи. Ключевым условием обеспечения эффективности коррекционно-развивающего воздействия признается консолидация усилий всех субъектов образовательного процесса, активизация роли семьи, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья. Необходимость повышения качества взаимодействия образовательной организации с семьями воспитанников предельно четко отражена в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее ФГОС ДО). Содержательные направления этого взаимодействия ориентированы на оказание помощи родителям в воспитании детей и коррекции нарушений их развития (п. 1.7.6.); учет образовательных потребностей, интересов, мотивов детей, членов их семей (п. 2.11.2.в.); создание условий для участия родителей в образовательной деятельности (п. 3.1., п. 6); обеспечение психолого-педагогической поддержки родителей в воспитании детей, повышения компетентности родителей (п. 3.2.1., п. 8., п. 3.2.5., п. 5) и др. [1].

Особое значение это имеет в отношении детей дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи. Возрастает роль родителей в коррекционно-педагогическом процессе и их согласованное взаимодействие с логопедами и педагогами, что является залогом эффективности в преодолении речевого дефекта у детей. Ученые и исследователи обращают свое внимание на различные аспекты работы с семьями этих детей. Так, методические вопросы взаимодействия специалистов с семьёй по преодолению речевых нарушений у детей рассматриваются в трудах Р. Е. Левиной, Ю. В. Микляевой, Е. М. Мастюковой, М. Ф. Фомичёвой, Т. Б. Филичивой, Г. В. Чиркиной, Е. В. Шереметьевой и др. Организационным аспектам сотрудничества образовательной организации с родителями дошкольников с нарушениями речи посвящены работы

С. В. Артамоновой, Л. С. Калагиной, Н. Е. Новгородской, Н. В. Рыжовой, Е. А. Тютиной и др. Проблемы комплексного психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, его организация и содержание раскрыты в исследованиях Э. М. Александровской, М. Р. Битянова, Е. И. Казаковой, А. Ю. Коджаспирова, Е. А. Стребелевой, Л. М. Шипицына и др.

В последнее десятилетие в педагогической науке все активнее начинает разрабатываться проблема педагогической компетенции родителей разных категорий детей. Исследования С. С. Пиюковой [2], Н. А. Хрустальковой [3] обращены к компетентности родителей, воспитывающих детей в приемных семьях. М. П. Алиева [4] рассматривает компетентность родителей в области здоровьесбережения младших школьников. Педагогическая компетентность родителей воспитанников дошкольного общеобразовательного учреждения анализируется в работе К. М. Лебедевой [5], детей раннего возраста в исследовании В. В. Селиной [6].

Проблема повышения педагогической компетентности родителей детей с речевыми нарушениями отражена в работах А. В. Петуховой [7], которая рассматривает в этом контексте интеграцию работы учителя-логопеда и педагога-психолога, О. П. Максименко [8], предлагающей для этих целей такую форму работы, как семейное чтение.

Анализ работ разных авторов свидетельствует о безусловной необходимости включения семьи в процесс коррекции нарушений речи дошкольников, имеющих тяжелые нарушения речи. Однако проблема повышения коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с нарушениями речи, в частности с общим недоразвитием речи 3 уровня, не нашла пока широкого освещения в научной литературе.

В этой связи целью исследования является уточнение понятия «коррекционно-педагогическая компетенция родителей дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи», его структурные компоненты, критерии оценки исходного уровня ее сформированности.

Для уточнения понятия и его структурных компонентов мы опирались на концептуальные положения компетентностного подхода в образовании, представленного в работах В. А. Болотова, В. В. Серикова [9],

А. В. Хуторского [10] и получивших развитие в исследованиях В. А. Бородиной [11], И. А. Галкиной, Е. В. Галеевой [12], К. М. Лебедевой, О. П. Максименко, А. В. Петуховой. Коррекционно-педагогическая компетентность родителей дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи представляет собой интегративное качество личности, основанное на отношении к ребенку как к ценности, мотивации активного содействия ребенку в исправлении речевого дефекта, включающее совокупность знаний об особенностях речевого дефекта ребенка и приемах воспитания правильной речи; умений и навыков практического применения этих знаний при решении конкретных задач по преодолению речевого дефекта; опыта использования приобретенных знаний, умений и навыков в практическом взаимодействии с ребенком. Структурные компоненты коррекционно-педагогической компетентности родителей дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи представлены совокупностью мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов. Мотивационный компонент характеризуется готовностью и стремлением взаимодействовать со специалистами и педагогами в коррекционном процессе по преодолению речевого нарушения у ребенка; к овладению необходимыми для этого знаниями и умениями. Когнитивный компонент предполагает знание и понимание основных понятий и терминов, относящихся к речевому нарушению ребенка и логопедической работе по его преодолению; основных закономерностей и характеристик нормального речевого развития ребёнка; необходимых приемов коррекционно-развивающего воздействия в преодолении речевого дефекта. Деятельностный компонент предусматривает умение вовлечь своего ребёнка в совместное взаимодействие по преодолению речевого дефекта; применять свои знания и умения в области коррекционно-развивающего воздействия в практическом взаимодействии. Рефлексивный компонент связан со способностью самостоятельно оценить результативность и эффективность качества коррекционно-педагогического воздействия.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Для изучения актуального уровня коррекционно-педагогической компетентности родителей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи

был определен состав экспериментальной группы (далее ЭГ), в которую вошли, во-первых, дети старшего дошкольного возраста, в количестве 10 человек, имеющие заключение психолого-медико-педагогической комиссии «общее недоразвитие речи 3 уровня, стертая дизартрия». У всех детей речевой дефект наблюдался на фоне соматической ослабленности, отягощённой аллергопатологией. Во-вторых, в состав экспериментальной группы вошли родители этих детей в количестве 16 человек. В исследовании принимали участие те члены семьи, которые в большей степени принимали участие во взаимодействии со специалистами и брали на себя ответственность за контроль и обучение ребёнка в семье.

Экспериментальное исследование включало: 1) изучение медицинской, психолого-педагогической и логопедической документации детей ЭГ; 2) обследование особенностей речи детей ЭГ; 3) изучение коррекционно-педагогической компетентности родителей детей ЭГ.

Обследование особенностей речи детей осуществлялось по методике Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [13] с использованием стимульного материала О. Б. Иншаковой [14], В. М. Акименко [15].

Исследование стартового (актуального) уровня коррекционно-педагогической компетентности родителей проводилось методом опроса (анкетирование) и методом структурированной беседы. Были выявлены содержательные характеристики коррекционно-педагогической компетентности родителей, связанные с оценкой социально-культурного потенциала семьи; знаний и представлений родителей о речевом нарушении ребёнка, его очевидных и скрытых проявлениях, негативных влияниях на психическое развитие [16]; потребностей родителей в психолого-педагогической поддержке специалистами образовательного учреждения; удовлетворённости содержанием и качеством коррекционно-развивающей работы с детьми.

Уровни сформированности коррекционно-педагогической компетентности мы оценивали по произвольно введенным количественным показателям (1 балл соответствует низкому уровню; 2 балла – среднему уровню; 3 балла – высокому уровню), обобщённый результат определялся на основе методики А. А. Кыверялга [17].

3 Результаты (Results)

Анализ медицинской психолого-педагогической документации показал, что нарушенное речевое развитие детей протекает на фоне достаточно тяжелой соматической патологии. У 30 - ти % детей диагностирована бронхиальная астма, у 40 % – угроза бронхиальной астмы, у 10 - ти % – гиперактивность лёгких, в связи с чем у детей страдает физиологическое и речевое дыхание. У 100 % детей выявлена стёртая дизартрия, соответственно имеют место синкинезии, гиперкинезы лицевых и мимических мышц. У всех детей отмечаются трудности в движении органов артикуляции, их недостаточный объём, трудности удержания артикуляционных поз, неточность выполнения артикуляционных упражнений.

Обобщение результатов логопедического обследования подтвердило наличие нарушений в развитии всех компонентов речевой системы детей. В большей части у детей страдает звукопроизношение, связная речь и слоговая структура слова. При сравнении показателей обследования произносительной стороны речи, фонематических процессов и экспрессивной речи выявлено, что в большей степени страдают фонематические процессы – фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез, звукослоговая структура слова.

Результаты опроса родителей позволили охарактеризовать социально-культурный потенциал семей. Среди опрошенных преобладают полные семьи (60 %), семьи с двумя детьми (70 %). Высшее образование имеют 90 % родителей. Большинство родителей работают менеджерами в частных организациях (60 %), имеют собственный малый бизнес (20 %) и довольно продолжительный рабочий день (до 10 часов). В целом для родителей характерен средний уровень жизни и доходов, они стремятся дать своему ребёнку хорошие образование, но ограничены во времени.

Анализ мотивационной готовности родителей к взаимодействию со специалистами в коррекционно-образовательной деятельности показал, что у 70 - ти % родителей нет на это времени. Принимать участие в активных формах взаимодействия со специалистами образовательного учреждения (специальные занятия для родителей, лектории, мастер-классы и др.) готовы в полной мере только 10 % родителей. По их мнению, наиболее

эффективными являются традиционные формы работы: родительские собрания (60 %); совместные праздники, утренники (60 %); индивидуальные беседы и консультации (50 %); выполнение с детьми домашних заданий (40 %), но при этом у многих возникают трудности, связанные с неумением организовать работу ребенка и завышенными требованиями специалистов к родителям, не соответствующие их знаниям и коррекционно-педагогическим навыкам. Большинство родителей (80 %) отдают предпочтение общению с логопедом в режиме удаленного доступа через интернет в блоге группы.

Вместе с тем, у родителей есть потребность в получении коррекционно-педагогических знаний. Так, 70 % родителей хотели бы освоить приёмы коррекционной работы; 60 % – ознакомиться с рабочими программами; 50 % родителей интересуются теоретическими основами логопедии, деятельностью учителя-логопеда и воспитателя в коррекционной группе; 30 – ти % родителей интересны методы диагностики речи ребёнка.

На вопрос о том, от кого зависит эффективность в преодолении речевых нарушений у ребенка, большинство родителей отвечают, что от учителя-логопеда. Только 20 % утверждают, что это совместная работа всех участников коррекционно-образовательного процесса. Своё участие в коррекционно-педагогическом процессе считают необходимым 20 %.

Обобщенные результаты опроса родителей детей экспериментальной группы позволили оценить уровень сформированности у них коррекционно-педагогической компетентности. Высокого уровня выявлено не было. Средний уровень был отмечен у 20 – ти % родителей. Родители знакомы с некоторыми специальными логопедическими терминами и понятиями; они сознательно уделяют время для игры и общения с ребёнком; но создать в семье условия, позволяющие решать коррекционно-педагогические задачи, не могут.

Большинство родителей (80 %) отнесены к группе с низким уровнем коррекционно-педагогической компетентности. Они беспомощны в оценке и решении проблем речевого развития ребёнка, безынициативны, ссылаются на занятость.

4 Обсуждение (Discussion)

Оценка сформированности компонентов коррекционно-педагогической

компетентности показала, что основные проблемы сводятся к несформированности мотивационного компонента, который является системообразующим в общей структуре компетентности и влечет за собой низкие показатели в формировании остальных компонентов. Родители не понимают собственной роли и значимости в целостном коррекционно-педагогическом процессе и комплексном логопедическом воздействии, возлагая всю ответственность на учителя-логопеда и других специалистов образовательного учреждения. Тем не менее, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты имеют характеристики ниже среднего уровня. Это связано с тем, что родители так или иначе вовлечены в процесс коррекционно-логопедической работы и выполняют те функции, которые требует от них образовательное учреждение.

5 Заключение (Conclusion)

Авторами рассмотрены теоретико-методологические основы проблемы формирования коррекционно-педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста с тяжёлым нарушением речи, уточнена сущность понятия «коррекционно-педагогическая компетентность и его структурные компоненты. Приведены данные экспериментального изучения сформированности коррекционно-педагогической компетентности у родителей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3 уровня, со стёртой дизартрией, на фоне аллергопатологии, характеризующейся недостаточным уровнем её сформированности. Дальнейшее изучение заявленной проблемы заключается в определении психолого-педагогических условий повышения коррекционно-педагогической компетентности родителей в процессе коррекции нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ М-ва образования и науки России от 17 октября 2013 г. № 1155 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант» : [сайт]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/ (дата обращения: 30.11.18).

2. Пиюкова С. С. Формирование педагогической компетентности родителей приемных детей : автореф. дис….канд. пед. наук / С. С. Пиюкова. – Самара. 2002. – 23 с.

3. Хрусталькова Н. А. Педагогическая компетентность у родителей в профессионально-замещающей семье: содержание, структура, критерии и уровни сформированности // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2008. № 3. – С. 109-115.

4. Алиева М. П. Формирование компетентности родителей в области здоровьесбережения младших школьников : автореф. дис….канд. пед. наук. Калининград., 2017. – 23 с.

5. Лебедева К. М. Сформированность педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного общеобразовательного учреждения как актуальная педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. Раздел Педагогические науки. 2014. – № 6, дата публикации: 20 января 2015. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16976 (дата обращения: 30.11.2018).

6. Селина В. В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении : автореф. дис….канд. пед. наук. Великий Новгород, 2009. – 23 с.

7. Петухова А. В. Повышение уровня компетентности семей, имеющих детей с речевыми нарушениями через интеграцию работы учителя-логопеда и педагога-психолога // Научные труды Sworld. Иваново : Научный мир. Том 7, № 3. – 2012, 3-5 с.

8. Максименко О. П. Формирование педагогической компетенции родителей в развитии речевых навыков ребенка в семье. Семейное чтение. // Воспитание и обучение детей младшего возраста. М. : Мозаика-синтез, 2016. – № 5 – с. 731-736.

9. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. – № 10.– С. 8 – 14.

10. Хуторской А. В. Компетентностный подход в обучении : научно-методическое пособие. М. : Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с. (Серия «Новые стандарты»).

11. Бородина В. А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов-дефектологов к работе по социализации детей с ограниченными возможностями здоровья : монография. Челябинск : Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманит.-пед. ун-та, 2017. – 249 с.

12. Галкина И. А., Галеева Е. В. Методическое сопровождение профессиональной компетентности педагога по вопросам речевого развития дошкольников в условиях ФГОС дошкольного образования // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. – Т. 7. – №3 (24). – С.170-183.

13. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 2001. – 44 с.

14. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М. : Владос, 2017. – 279 с. (Серия: Коррекционная педагогика).

15. Акименко В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями. Ростов н/Д. : Феникс, 2015. – 45 с.

16. Солдатов Д. В., Роденко Л. Н. Логопсихологические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т. 7. –№ 3 (24) – С. 225.

17. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике : монография. Таллин : Валгус, 1980. – 335 с.

V. A. Borodina[1], K. S. Vasilyeva[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-8339-4134

Candidate of Sciences (Education),

Associate Professor of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Techniques,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: borodinava58@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-2808-9575
Master of the Department of Special Pedagogy, Psychology and Subject Techniques,
South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: vks@74.ru

FEATURES OF CORRECTION-PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH HEAVY DISORDERS OF SPEECH

Abstract

Introduction. The article presents some results of research on the implementation of the requirements of the Federal state educational standards for preschool education in the context of education of children with disabilities related to the involvement of parents raising children of preschool age with severe speech disorders in educational activities and increasing their correctional and pedagogical competence. The purpose of the article is to substantiate and disclose the author's approach to determining the essence of the concept of "correctional and pedagogical competence of parents of children with severe speech disorders" and methods for assessing its current state.

Materials and methods. The study used logical methods – analysis, synthesis, comparison, synthesis of scientific literature data; methods of logopedic diagnostics, survey methods – questioning and conversation; methods of mathematical processing of experimental data.

Results. The concept of "correctional and pedagogical competence of parents of children with severe speech disorders", its structural and substantive components was clarified, criteria and tools for evaluating its forcing were determined, the current level of correctional and pedagogical competence of parents of children with severe speech disorders was identified.

Discussion. It is emphasized that this study will expand the understanding of the features of parents' preparedness for fulfilling the role of a full-fledged subject of the correctional and pedagogical process in working to overcome speech disorders in children.

Conclusion. The data obtained as a result of the research will allow to determine the directions of the activities of specialists and teachers of an educational institution to improve the correctional and pedagogical competence of parents for the full productive interaction of all participants of the correctional and pedagogical process.

Keywords: children with disabilities, children with severe speech disorders, general speech underdevelopment, correctional and pedagogical competence of parents, Federal State Educational Standard for Pre-School Education

Highlights:

- the substantive components of the correctional and pedagogical competence of the parents of children with severe speech disorders, represented by the motivational, cognitive, activity and reflexive components, were determined;

- developed tools for assessing the level of development of correctional and pedagogical competence among parents of children with severe speech disorders;

- the substantive characteristics of the correctional and pedagogical competence of parents were identified, related to the assessment of the socio-cultural potential of the family, the needs of parents for psychological and pedagogical support by specialists of the educational institution, satisfaction with the content and quality of correctional and developmental work with children.

References

1. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya : prikaz M-va obrazovaniya i nauki Rossii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 (2013) [On approval of the federal state educational standard for preschool education: Order of the Ministry of Education and Science of Russia of October 17, 1155]. *Ministry of Education and Science of the Russian Federation. Moskow*, *Enlightenment Publ*, 2013. 29 p. (In Russian).

2. Piyukova S. S. (2002) Formirovaniye pedagogicheskoy kompetentnosti roditeley priyemnykh detey [Piyukova S.S. Formation of pedagogical competence of parents of adoptive children] *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. Samara. 23 p. (In Russian).

3. Khrustal'kova N. A. (2008) Pedagogicheskaya kompetentnost' u roditeley v professionnal'no-zameshchayushchey sem'ye: soderzhaniye, struktura, kriterii i urovni sformirovannosti

[Pedagogical competence of parents in a professional substitute family: content, structure, criteria and levels of development*] Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnyye nauki.* 3, 109-115. (In Russian).

4. Aliyeva M. P. (2017) Formirovaniye kompetentnosti roditeley v oblasti zdorov'yesberezheniya mladshikh shkol'nikov [Formation of the competence of parents in the field of health preservation of younger schoolchildren] *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. Kaliningrad. 23 p. (In Russian).

5. Lebedeva K. M. (2014) Sformirovannost' pedagogicheskoy kompetentnosti roditeley vospitannikov doshkol'nogo obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak aktual'naya pedagogicheskaya problema [Formation of pedagogical competence of parents of pupils of preschool educational institutions as an actual pedagogical problem] *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya : elektronnyy nauchnyy zhurnal. Razdel Pedagogicheskiye nauki.* 6. (In Russian). 20.01.2015. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16976 (Accessed: 30.11.18).

6. Selina V. V. (2009) Razvitiye pedagogicheskoy kompetentnosti roditeley detey rannego vozrasta v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii [Development of pedagogical competence of parents of young children in preschool educational institutions] *Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Veliky Novgorod.* 23 p. (In Russian).

7. Petukhova A. V. (2012) Povysheniye urovnya kompetentnosti semey, imeyushchikh detey s rechevymi narusheniyami cherez integratsiyu raboty uchitelya-logopeda i pedagoga-psikhologa [Increasing the level of competence of families with children with speech disorders through the integration of the work of a speech therapist and educational psychologist]. *Nauchnyye trudy Sworld, Ivanovo, Nauchnyy mir Publ.* 7, 3, 3-5. (In Russian).

8. Maksimenko O. P. (2016) Formirovaniye pedagogicheskoy kompetentsii roditeley v razvitii rechevykh navykov rebenka v sem'ye. Semeynoye chteniye. [Formation of the pedagogical competence of parents in the development of the child's speech skills in the family. Family reading]. *Vospitaniye i obucheniye detey mladshego vozrasta/ Moskow, Mozaika-sintez publ.* 5, 731-736 (In Russian).

9. Bolotov V. A., Serikov V. V. (2003) Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competence Model: From Idea to Educational Program]. *Moskow, Pedagogika Publ.* 10, 8-14. (In Russian).

10. Khutorskoy A. V. (2013) Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii [Competence-based approach to learning: Scientific and methodological manual]. *Moskow, "Eydos".* 73 p. (In Russian).

11. Borodina V. A. (2017) Kompetentnostnyy podkhod v podgotovke budushchikh pedagogov-defektologov k rabote po sotsializatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Competence-based approach in preparing future defectology teachers to work on the socialization of children with disabilities]. *Chelyabinsk, Yuzh.-Ural. gos. gumanit.-ped. unta Publ.* 249 p. (In Russian).

12. Galkina I. A., Galeyeva E. V. (2018) Metodicheskoye soprovozhdeniye professional'noy kompetentnosti pedagoga po voprosam rechevogo razvitiya doshkol'nikov v usloviyakh FGOS doshkol'nogo obrazovaniya [Methodological support of professional competence of a teacher on the issues of speech development of preschool children in the conditions of the Federal State Educational Standards of preschool education]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal*. 7, 3 (24), 170-183. (In Russian).

13. Filicheva T. B., Chirkina G. V. (2001) Korrektsionnoye obucheniye i vospitaniye detey 5-letnego vozrasta s obshchim nedorazvitiyem rechi [Correctional training and education of children of 5 years of age with a general underdevelopment of speech]. *Moskow,* 44 p. (In Russian).

14. Inshakova O. B. (2017) Al'bom dlya logopeda [Album for a speech therapist]. *Moskow, Vlados Publ*. 279 p. (In Russian).

15. Akimenko V. M. (2015) Logopedicheskoye obsledovaniye detey s rechevymi narusheniyami [Logopedic examination of children with speech disorders]. *Rostov n / D, Feniks Publ.* 45 p. (In Russian).

16. Soldatov D. V., Rodenko, L. N. (2018) Logopsikhologicheskiye aspekty fonematicheskogo ontogeneza i dizontogeneza [Logopsychological aspects of phonemic ontogenesis and diontogenesis]. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 7, 3 (24), 225-229. (In Russian).

17 .Kvyeryalg A. A. (1980) Metody issledovaniya v professional'noy pedagogike [Research methods in professional pedagogy]. *Tallinn, Valgus Publ.* 335 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.83..7..002
УДК 372
ББК 74.102

Н. В. Бутенко[1], А. А. Богатырев[2]
[1]ORCID № 0000-0001-7730-7412
Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории,
методики и менеджмента дошкольного образования,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: natali-2058@mail.ru

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

ГРАФИЧЕСКИЙ ПЛАНШЕТ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Введение. В статье исследуется проблема использования графического планшета как эффективного средства обучения детей старшего дошкольного возраста, влияющего на интеллектуальное развитие и готовность обучения ребёнка в школе. Раскрываются психолого-педагогические особенности освоения и применения графического планшета в образовательном процессе ДОО, связанные с развитием практической интеллектуальной деятельности детей на основе получения структурированной познавательной информации. Обобщаются результаты экспериментальных исследований, проведённых в ДОО г. Челябинск по использованию графического планшета в процессе освоения детьми старшего дошкольного возраста интерактивных игр-упражнений, игровых творческих заданий и рисунков-экспериментов.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной психолого-педагогической литературы, рисуночные психодиагностические и проективные методики, метод педагогического наблюдения, метод изучения продуктов деятельности и экспериментальные исследования.

Результаты. Процесс освоения графического планшета рассматривается как реализация современной интерактивной технологии обучения на основе перехода от репродуктивного и наглядно-иллюстративного методов к эвристическому через рисование и игровую деятельность детей.

Обсуждение. Подчёркивается, что результативностью освоения графического планшета детьми старшего дошкольного возраста на основе использования игр-упражнений, игровых творческих заданий, рисунков-экспериментов является самостоятельное решение творческих задач и создание ребёнком «проективных рисунков» как отражение его индивидуально-психологических свойств, отношение к миру и самовыражение в творчестве.

Заключение. Делается вывод о том, что обучение детей старшего дошкольного возраста на графическом планшете протекает как интерактивное, когда ребёнок целенаправленно вовлекается педагогом в процесс познания и деятельности. Это предоставляет ребёнку широкие возможности для увлекательной творческой деятельности и ориентирует его на формирование готовности к быстро изменяющимся условиям развития современного информационного общества.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные и интерактивные технологии, графический планшет, универсальные мыслительные действия (операции), методы обучения, рисование, интерактивные игры-упражнения, игровые творческие задания, рисунок-эксперимент, дети старшего дошкольного возраста.

Основные положения:

Графический планшет, применяемый в процессе обучения, рассматривается как современная интерактивная технология, качественно изменяющая содержание дошкольного образования, обогащающая знания и представления детей старшего дошкольного возраста об окружающем мире и способствующая возникновению новых форм интеллектуальной деятельности.

1 Введение (Introduction)

Реализация ФГОС ДО (2013 г.) изменила содержание дошкольного образования и предъявила новые требования к организации образовательного процесса на основе применения информационно-коммуникационных технологий. Как отмечает

В. А. Сластенин, «… с появлением информационно-коммуникационных технологий в образовательных организациях состав компонентов учебно-воспитательного и игрового процессов остался прежним, но их содержательное наполнение подверглось серьёзным изменениям»[1]. Создание информационного образовательного пространства в образовательных организациях способствует внедрению интерактивных технологий, качественно изменяющих и реформирующих традиционную систему образования в условиях требований современного информационного общества[2, 3].

Интерактивные технологии в образовательном процессе вносят коррективы в совершенствование методик воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста, требующих разработку и апробирование новых механизмов применения современных интерактивных средств в ДОО. Научные исследования И. В. Колосовой, И. И. Комаровой, К. Н. Моториной, С. П. Первиной, С. А. Шапкиной и др. доказывают возможность использования интерактивных технологий обучения (дети преддошкольного возраста 5-7 лет), которые имеют решающее значение для модернизации и информационного обеспечения управления образовательным процессом в ДОО[4, 5].

---

[1] Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. : учеб. пособие // Библиотека Гумер – гуманитарные науки : [сайт]. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/index.php (дата обращения: 10.12.18).

[2] Попова Н. Е. Условия использования мультимедийных средств обучения в образовательном процессе: коллективная монография / Профессиональное образование: модернизационные аспекты. Т. 4. – Ростов-на-Дону : Научное сотрудничество, 2014. – С. 204-205, 208.

[3] Картузов А. В. Методика профессиональной подготовки специалиста в области применения информационных технологий для управления учебным процессом : монография. Чебоксары : ЧКИ РУК, 2007. – 292 с.

[4] Информационное обеспечение управления образовательным процессом в дошкольном образовательном учреждении: методические рекомендации для специалистов дошкольного образования / под ред. И. В. Колосовой. Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – С. 15-16.

[5] Комарова И. И., Туликов А. В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / под ред. Т. С. Комаровой. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2013. – С. 25-27.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Изучая процесс освоения детьми старшего дошкольного возраста графического планшета, мы использовали способ словесно-наглядной инструкции для выполнения игровых задач и применяли следующие методы обучения рисованию: 1) интерактивные игры-упражнения *(«Составь букет и подбери вазу», «Назови изображения одним словом», «Что лишнее?», «Подбери пару», «Узнай по части изображения и назови», «Классифицируй по признаку»* и др.); 2) игровые творческие задания *(«Фантазии из линий», «Орнаментальный мотив», «Дорисуй фигуру», «Придумай декоративный узор», «Укрась пасхальное яйцо», «Несуществующее животное», «Сказочные цветы», «Цветной коллаж из геометрических фигур», «Красавица Весна», «Волшебница Зимушка-Зима»* и др.); 3) рисунок-эксперимент *(«Дизайн обуви», «Дизайн головных уборов», «Дизайн украшений», «Дизайн интерьера», «Дизайн закладки для книги», «Дизайн обложки детской книги»* и др.).

Экспериментальные исследования были направлены на изучение фактического состояния и специфических особенностей развития ребёнка в процессе освоения графического планшета как интерактивного средства обучения.

В качестве диагностического инструментария применялись объективные и проективные методики, используемые в педагогике и психологии детей дошкольного возраста: шкала оценки Н. И. Озерецкого (оценка зрительно-двигательных умений и компонентов моторики), узоры (воображение), фигуры (образная память), перепутанные линии (устойчивость внимания), методика «Дорисовывание фигур», изучение наглядно-образной памяти, методика «Четвёртый лишний» (определение уровня развития классификации), методика «Несуществующее животное», тест Торренса «Диагностика креативности», комплекс графических тестов и др.[1, 2, 3].

---

[1] Гуманитарные технологии педагогической диагностики в дошкольном образовании: от теории к практике : сб. научных статей по материалам международной научно-практической конф. (9-11 апреля, 2008 г.). СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – С. 27-30.
[2] Сибилёва Л. В. Психолого-педагогические исследования детей дошкольного возраста : учебно-практическое пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004. – С. 207-211.
[3] Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 76-78.

3 Результаты (Results)

В экспериментальных исследованиях, проведённых под руководством А. А. Богатырёва и Н. В. Бутенко, изучались особенности освоения графического планшета детьми старшего дошкольного возраста и формирования операциональных действий с использованием игровых методов обучения.

Освоение интерактивных игр-упражнений показало, что под руководством взрослого дети 5-7 лет способны выполнять мыслительные действия на основе наглядно-словесных инструкций и пользоваться универсальными мыслительными операциями. В экспериментах по применению игровых творческих заданий на графическом планшете было обнаружено следующее: дети способны усваивать приёмы и способы решения творческих задач и выполнять их в самостоятельной деятельности в опоре на полученные знания. Анализ рисунков-экспериментов позволил рассматривать творческие действия детей как переформирование ассоциативных элементов в новые комбинации, представляющие оригинальные варианты решения творческих задач.

4 Обсуждение (Discussion)

Исходя из общей характеристики понятия «интерактивный» (от англ. *interactive* – «взаимодействующий»), графический планшет будем рассматривать как интерактивную технологию обучения дошкольников, основанную на диалоговом взаимодействии ребёнка со средством коммуникации, способствующим информационному обмену и возникновению новых форм интеллектуальной деятельности личности.

Распространение и реализация многообразия форм, методов и способов интерактивного обучения способствует активизации образовательного процесса, что предоставляет педагогам возможности для творческого решения образовательных и воспитательных задач. Опыт работы в ОУ показывает, что внедрение форм, методов и способов интерактивного обучения по-прежнему происходит стихийно[1].

Многолетняя практика работы с детьми старшего дошкольного возраста позволила определить актуальность проблемы использования графического планшета в процессе обучения, которая заключается в следующих позициях:

[1] Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования : монография. Новосибирск : НГПУ, 2008. – С. 6-7.

1) экспериментальными исследованиями установлено, что к началу обучения в школе у детей 7 лет (около 72 %) не сформированы графические умения и навыки, которые необходимы для дальнейшего освоения детьми письма, чтения, математики и других учебных предметов в школе;

2) 7-летние дети (48 %) испытывают затруднения в графической деятельности, что, на наш взгляд, связано с несформированностью зрительного восприятия (расположение в пространстве, зрительно-моторная координация «рука-глаз», пространственные соотношения и пр.);

3) в старшем дошкольном возрасте в рисунках детей (69 %) отсутствует разнообразие способов и приёмов изображения, что влияет на развитие инициативности, самостоятельности и творчества в создании собственных продуктов деятельности.

В рамках проведённого исследования было установлено, что использование графического планшета в процессе обучения дошкольников даёт возможность педагогу представить образовательное содержание как систему выразительных опорных образов, воздействующую на различные каналы восприятия, что позволяет закреплять в памяти детей познавательную информацию не только в фактографическом, но и в ассоциативном виде[1].

Графический электронный планшет для рисования («iKids», «BAMBOO» и др.) как эффективное средство обучения и развития детей старшего дошкольного возраста активно применяется педагогами в практике работы ДОО на основе игровых методов обучения. Процесс освоения графического планшета мы связываем с практической интеллектуальной деятельностью ребёнка, направленной на решение новых задач в наглядно-действенном плане (Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Р. Е. Левина и др.). В этом случае «практический интеллект» ребёнка не противопоставляется «гностическому интеллекту», а лишь является, на наш взгляд, особой формой развития познавательной активности ребёнка, способствующей осознанному усвоению знаний, умений и навыков в процессе развития мыслительных операций и игровых действий.

[1] Бутенко Н. В. Использование графического планшета как эффективного средства оптимизации процесса рисования в старшем дошкольном возрасте // Детский сад: теория и практика. 2014. – № 2. – С. 108-112.

Исследованиями Е. А. Аркина, В. С. Мухиной, Н. Н. Поддъякова и др. доказано, что основу становления мышления в дошкольном возрасте составляют развитие и совершенствование мыслительных действий (операций), а от того, какими мыслительными действиями владеет ребёнок, зависит, какие знания он может усвоить и как он может использовать их в дальнейшем[1]. Практика работы с дошкольниками показывает, что освоение графического планшета способствует развитию мыслительных операций (внутреннее действие предметного характера, которое переносится во внутренний план) и подготовке фундамента учебной деятельности. Ребёнок должен прийти в школу с запасом элементарных понятий об окружающей действительности, с простейшими навыками самостоятельной умственной работы и с устойчивым интересом к приобретению новых знаний.

Освоение графического планшета детьми старшего дошкольного возраста связано с использованием педагогических методов обучения, которые определяются как способы осуществления педагогического взаимодействия, обеспечивающие решение образовательных задач[2]. Опора на *репродуктивный метод* обучения, который предшествует творческой деятельности ребёнка, предполагает сочетание данного метода обучения с другими (наглядный, словесный, практический). *Информационно-рецептивный метод* используется для получения знаний в «готовом» виде, которые осмысливаются и фиксируются в памяти ребёнка, обогащая его продуктивное творческое начало. *Эвристический метод проблемного изложения (исследовательский)* сводится к тому, что педагог не сообщает детям новые знания заранее, а решает проблему с участием детей. В процессе исследования проблемы дети самостоятельно «добывают» знания, выбирая способы и средства при создании изображения. Практика

[1] Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 154-155.

[2] Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательство Юрайт, 2018. – С. 65.

работы с детьми показывает, что такой образовательный процесс насыщен высокой активностью, повышенным интересом и интенсивностью деятельности детей, а полученные знания характеризуются глубиной, прочностью и действенностью[1].

Выполнение ребёнком операциональных действий на графическом планшете опирается на внутреннее действие, совершающееся не с реальными объектами и предметами, а образами, знаками и символами, которые заключают в себе безграничное поле смыслов (*сокращённость операционального действия*). Операциональные действия также непосредственно связаны с определённой организацией движений ребёнка, координированных для достижения целей и решения образовательных задач (*инвариантность операционального действия*). Проведённые в ДОО экспериментальные исследования по использованию графического планшета в обучении старших дошкольников доказали, что у детей формируется способность пользоваться универсальными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, классификация), освоение которых способствует качеству обучения в начальной школе.

Освоение графического планшета в старшем дошкольном возрасте рекомендуется осуществлять в опоре на *интерактивные игры*, структурирующие активность детей в соответствии с определённой учебной задачей и *интерактивное взаимодействие*, предполагающее актив ный диалог субъектов образовательного процесса, что обеспечивает смену традиционных методов и способов обучения. Для того, чтобы интерактивные методы обучения детей работе на графическом планшете были эффективны, педагогам необходимо уделять особое внимание разработке дидактического материала и игровых заданий с учётом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

В процессе рисования (изображение предметов и образов, создание

[1] Бутенко Н. В. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста : монография / научный редактор Е. Ю. Никитина. Челябинск : Издательство Южно-Уральский научный центр Российской академии образования, 2018. – С. 112-113.

композиций и сюжетов, освоение игровых упражнений на форму, величину, цвет, размер и пр. с использованием разных изобразительных материалов) ребёнок:

1) создаёт свой «внутренний» идеальный план действий, который ему не доступен в младшем дошкольном возрасте, но этот план нуждается в материальных опорах (создание рисунка и есть одна из таких опор) (А. В. Запорожец);

2) может «найти» себя, сняв эмоциональный блок и напряжение, тормозящие детское развитие, в процессе чего может произойти самоидентификация личности (Л. Бриттен, В. Ловенфильд и др.);

3) осваивает рисование, воплощая творческий замысел с помощью разных изобразительных средств и материалов: пера, ручки, кисти и пр. Изображённые предметы и образы как модели действительности формируют новое категориальное восприятие формы, величины, размера, цвета (Д. Б. Эльконин);

4) создаёт рисунок с помощью образов, символов и знаков, что рассматривается как своеобразная «графическая речь» ребёнка (Ш. Бюллер, Л. С. Выготский и др.);

5) осваивает рисование через способы познавательной активности: целенаправленное наблюдение, сравнение, классификация предметов по качествам, свойствам, форме, цвету и пр. (Т. Г. Казакова, Т. С. Комарова, И. А. Лыкова и др.);

6) переживает ситуацию успеха в учебной деятельности и творчестве, что способствует взаимообогащению интеллектуальной и др. сфер деятельности (Т. Н. Добрынина, Е. Е. Лушникова и др.);

7) становится активным и самостоятельным в выполнении познавательной задачи, в обдумывании способов её решения, в проектировании результата действий как обязательного условия умственного воспитания ребёнка в процессе обучения (А. И. Сорокина).

5 Заключение (Conclusion)

Применение графического планшета в старшем дошкольном возрасте как интерактивной технологии в новой занимательной форме расширяет образовательное пространство ДОО, способствует разностороннему развитию детей (умственному, исследовательскому, творческому), формирует навыки работы в интерактивной среде, учит умению творчески моделировать различные образы, видоизменяя их.

Библиографический список

1. Бутенко Н. В. Использование графического планшета как эффективного средства оптимизации процесса рисования в старшем дошкольном возрасте // Детский сад: теория и практика. 2014. – № 2. – С. 108-112.

2. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. М. : ВЛАДОС, 2007. – С. 76-78.

3. Глебова А. О. Формирование графических умений у детей дошкольного возраста : дис. канд. пед. наук. Москва : МГУ, 2009. – 178 с.

4. Добрынина Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования : монография. Новосибирск : НГПУ, 2008. – С. 6-7.

5. Информационное обеспечение управления образовательным процессом в дошкольном образовательном учреждении: методические рекомендации для специалистов дошкольного образования / под ред. И. В. Колосовой. Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – 80 с.

6. Карабанова О. А. Формирование действия графического воспроизведения плоского контура у старших дошкольников: дис. канд. психол. наук. Москва. – 1979. – 213 с.

7. Картузов А. В. Методика профессиональной подготовки специалиста в области применения информационных технологий для управления учебным процессом : монография. Чебоксары : ЧКИ РУК, 2007. – 292 с.

8. Квач Н. В. Развитие образного мышления и графических навыков у детей 5-7 лет : монография. М. : ВЛАДОС, 2001. – 160 с.

9. Комарова И. И., Туликов А. В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании / Под ред. Т. С. Комаровой. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ. 2013. – 192 с.

10. Корашвили Н. Ш. Влияние зрительного восприятия на овладение графической деятельностью детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста: дис. канд. психол. наук. Москва. – МГУ, 2009. – 221 с.

11. Методика воспитания и обучения в области дошкольного образования : учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. Л. В. Коломийченко. – 2-е изд., перераб. и доп. М. : Издательство Юрайт, 2018. – С. 65.

12. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. – 7-е изд. М. : Издательский центр «Академия», 2003. – С. 154.

13. Попова Н. Е. Условия использования мультимедийных средств обучения в образовательном процессе: коллективная монография / Профессиональное образование: модернизационные аспекты. Т. 4. Ростов-на-Дону: Научное сотрудничество, 2014. – С. 204-229.

14. Педагогика / В. А. Сластенин [и др.]. : учеб. пособие. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Baks/Pedagog/slast/18.php (дата обращения: 14.10.18).

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

[1]ORCID No. 0000-0001-7730-7412

Associate professor, doctor of pedagogical sciences,

Professor of the department of theory, methods and management of preschool education,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: natali-2058@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0001-5810-5081

Senior Lecturer at the Department of Informatics,

Information Technologies and of the techniques of teaching Informatics,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: bogatirevaa@cspu.ru

GRAPHIC TABLET AS A MEANS OF TRAINING CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract

Introduction. The article examines the problem of using a graphic tablet as an effective means of teaching children of senior preschool age, affecting the intellectual development and readiness of teaching a child at school. Psychological and pedagogical features of mastering and using a graphic tablet in the educational process of OED are revealed. They are connected with the development of practical intellectual activity of children on the basis of obtaining structured cognitive information. Summarizes the results of experimental studies conducted in the OEE of Chelyabinsk on the use of a graphic tablet in the process of mastering the older preschool children of interactive exercise games, game creative tasks and drawings-experiments.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific psychological and pedagogical literature, drawing psychodiagnostic and projective methods, the method of pedagogical observation, the method of studying the products of activity and experimental research.

Results. The process of mastering a graphic tablet is considered as the implementation of modern interactive learning technology based on the transition from reproductive and visual-illustrative to heuristic methods through drawing and playing activities of children.

Discussion. It is emphasized that the effectiveness of mastering a graphic tablet by older children of preschool age based on the use of games-exercises, game creative tasks, drawings-experiments is an independent solution of creative tasks and the child's creation of "projective drawings" as a reflection of his individual psychological properties, attitude to the world and self-expression in the works.

Conclusion. It is concluded that learning of older preschool children on a graphic tablet proceeds as interactive when the child is purposefully involved by the teacher in the process of learning and activity –

this provides the child with ample opportunities for exciting creative activities and focuses him on the formation of readiness for the rapidly changing conditions of modern development information society.

Keywords: information and communication and interactive technologies, a graphics tablet, universal mental activities (operations), teaching methods, drawing, interactive exercise games, game creative tasks, drawing-experiment, older preschool children.

Highlights:

A graphic tablet used in the learning process is considered as a modern interactive technology that qualitatively changes the content of preschool education, enriches the knowledge and ideas of the older preschool children about the world around them and contributes to the emergence of new forms of intellectual activity.

References

1. Butenko N.V. (2014) *Ispol'zovanie graficheskogo plansheta kak ehffektivnogo sredstva optimizacii processa risovaniya v starshem doshkol'nom vozraste* [Using a graphic tablet as an effective means of optimizing the drawing process in the preschool age]. *Detskiy sad: teoriya i praktika.* 2, 108-112. (In Russian).

2. Wenger A. L. *Psihologicheskie risunochnye testy* [Psychological drawing tests]. Moscow, VLADOS. 2007, pp. 76-78. (In Russian).

3. Glebova A. O. *Formirovanie graficheskih umenij u detej doshkol'nogo vozrasta* [Formation of graphic skills in children of preschool age]. *Dis. cand. ped. Sciences,* Moscow, MGU. 2009, 178 p. (In Russian).

4. Dobrynina T.N. Interaktivnoe obuchenie v sisteme vysshego obrazovaniya [Interactive learning in higher education]. *Monographiya.* Novosibirsk, NGPU, 2008, pp. 6-7. (In Russian).

5. Kolosova I.V. (ed). *Informfcionnoe obespechenie upravleniya obrazovatel'nym processom v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii (metodicheskiye rekomendatsii dlya spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya)* [Information support of educational process management in pre-school educational institutions (guidelines for pre-school education specialists)]. Chelyabinsk, CHIPPKRO, 2013, 80 p. (In Russian).

6. Karabanova O.A. *Formirovanie dejstviya graficheskogo vosproizvedeniya ploskogo kontura u starshih doshkol'nikov* [Formation of the action of graphic reproduction of a flat contour in older preschoolers]. *Dis. cand. psychol. Sciences,* Moscow. 1979, 213 p. (In Russian).

7. Kartuzov A.V. *Metodika professional'noj podgotovki specialista v oblasti primeneniya informacionnyh tekhnologij dlya upravleniya uchebnym processom* [Methods of professional

training in the field of application of information technology for managing the educational process]. *Monographiya.* Cheboksary, CHKI RUK. 2007, 292 p. (In Russian).

8. Kvach N.V. *Razvitie obraznogo myshleniya i graficheskih navykov u detej 5-7 let* [The development of creative thinking and graphic skills in children 5-7 years old]. *Monographiya*. Moscow, VLADOS. 2001, 160 p. (In Russian).

9. Komarova I.I., Tulikov A.V. *Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v doshkol'nom obrazovanii* [Information and communication technologies in preschool education]. Moscow, *MOZAIKA-SINTEZ*. 2013, 192 p. (In Russian).

10. Korashvili N.Sh. *Vliyanie zritel'nogo vospriyatiya na ovladenie graficheskoj deyatel'nost'yu det'mi starshego doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [The influence of visual perception on the mastery of graphic activity of children of senior preschool and primary school age]. *Dis. Cand. Psychol. Sciences*. Moscow, MGU. 2009, 221 p. (In Russian).

11. Kolomiychenko L.V. *Metodika vospitaniya i obucheniya v oblasti doshkol'nogo obrazovaniya* [Methods of education and training in the field of preschool education]. *A textbook and a workshop for academic bachelor degree*. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt. 2018, 65 p. (In Russian).

12. Mukhina V.S. *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo (uchebnik dlya stud. vuzov)* [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence (a textbook for students Universities)]. Moscow, Izdatel'skiy tsentr "Akademiya", 2003, 154 p. (In Russian).

13. Popova N.E. *Usloviya ispol'zovaniya mul'timedijnyh sredstv obucheniya v obrazovatel'nom processe* [Terms of use of multimedia teaching tools in the educational process]. *Kollektivnaya monografiya "Professional'noye obrazovaniye: modernizatsionnyye aspekty")* Rostov-na-Donu,Nauchnoye sotrudnichestvo. 2014, vol. 4, 204-229. (In Russian).

14. Slastenin V.A. $ others. *Pedagogika (uchebnoye posobiye)* [Pedagogy (tutorial)]. Available at: http://www.gumer.info/bibliotek_Baks/Pedagog/slast/18.php. (Accessed: 14.10.18). (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.49..7..003
УДК 378.937:372
ББК 74.480.8:74.104

В. С. Васильева
ORCID № 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

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В ЦЕЛОСТНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СРЕДЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

Введение. Проблемы развития коммуникативной компетенции выходят на первый план в целостной системе повышения профессиональной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. Это обусловлено введением современных профессиональных стандартов, выделением новых трудовых функций педагогических работников, предъявлением нового уровня и качества требований к профессиональным компетенциям.

Цель статьи – обосновать авторскую концепцию основ развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде дошкольной образовательной организации.

Материалы и методы. Основополагающими методами исследования являются анализ научной литературы, посвященный проблеме развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде дошкольной образовательной организации, анализ нормативно-правового обеспечения организации дошкольного образования и требований к уровню профессиональной компетентности педагогов, диагностические методики, включающие наблюдение, беседу, анкетирование, описание, методы статистической обработки информации.

Результаты. Выделены концептуальные основы развития коммуникативной комптенции педагогов дошкольных образовательных организаций в целостной методической среде ДОО; рассмотрены организационно-педагогические условия данного процесса; проведено обоснование перспективно-целевого, ораганизационно-деятельностного, предметно-содержательного и технологического компоненетов; сформулировано содержание аналитико-коммуникативного компонента.

Обсуждение. Приводится обоснование, что результативностью развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде ДОО является повышение качества профессиональной компетенции педагогов в целом, соответствие уровня профессиональной компетенции профессиональным стандартов педагога дошкольного образования.

Заключение. Делается вывод о том, что развитие коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде ДОО будет способствовать решению вопросов повышение качества профессиональной компетенции педагогов в целом, повышения качества дошкольного образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная компетенция педагогов дошкольного образования; дошкольная образовательная организация; целостная методическая среда ДОО; перспективно-целевой компонент, организационно-деятельностный компонент, предметно-содержательный компонент, технологический компонент, аналитико-результативный компонент; когнитивно-содержательные условия; процессуально-технологические условия.

Основные положения:

- описаны психолого-педагогические механизмы, процедура и средства практического использования теоретических положений базиса концепции развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде ДОО;

- представлено содержательно-смысловое наполненение концепции развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

1 Введение (Introduction)

Термин «концептуальные основы» рассматривается как форма представления результатов педагогического

исследования, которая является определённой теоретической конструкцией и потому должна иметь четко выраженную логическую структуру. Исходя из целей исследования, мы рассматриваем концептуальные основы как совокупность научных знаний об исследуемом объекте, оформленных специальным образом. Конкретизируя данное понятие, мы исходим из следующего определения: *концептуальные основы* – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности и практической деятельности человека. Приведённое определение примем в качестве рабочего, так как оно не только отражает сущность понятия *концептуальных основ*, но и определяет их содержание.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Рассматривая концептуальные основы развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде дошкольной образовательной организации, принимаем во внимание современные подходы в определении концепции и её структурного наполнения, предложенные в ряде работ (О. Ю. Афанасьева, Н. В. Бутенко, З. В. Возгова, Л. Л. Лашкова, О. Г. Мишанова, Е. Ю. Никитина, А. Э. Симановский, А. В. Хуторской и др.). [1; 2; 3; 4; 5]. При этом важно отметить, что все эти концепции в той или иной степени характеризуются логической целостностью, систематичностью и организованностью.

Разрабатывая концептуальные основы определенной деятельности, по нашему мнению, необходимо соблюдать основополагающие требования:

- выделяемые концептуальные основы должны отражать все аспекты раскрываемого явления (методологические, теоретические и практические), при этом должна четко прослеживаться соответствующая логика перехода от одного уровня знаний к другим;

- разрабатываемые концептуальные основы должны соответствовать общим требованиям к теории, а в её содержании должны быть отражены совокупность базовых методологических положений, система законов, закономерностей и принципов, моделей функционирования исследуемого явления, процедуры интерпретации содержания теории;

- структура концептуальных основ

должна включать самостоятельные по назначению и взаимообусловленные по содержанию разделы, последовательно раскрывающие суть, природу изучаемого явления и способы повышения эффективности его функционирования. [6, 7, 8].

3 Результаты (Results)

Разрабатываемые нами концептуальные основы рассматриваются и формулируются на основе двух равнозначно значимых базисов: *теоретико-методологическом (научно-методологическом) и нормативно-правовом.*

Теоретико-методологический базис отражает исходные исследовательские позиции, исходя из которых рассматривается коммуникативная компетенция, раскрываются методологические подходы к исследуемому явлению, их взаимосвязь и результат реализации.

В качестве *теоретико-методологического базиса* нами выделяется андрагогический подход как общенаучная основа, лингводидактический подход как конкретно-научная основа и толерантно-партисипативный подход как методико-технологическая основа развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций [9].

Выделим закономерности и принципы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольной образовательной организации и соответствующие им принципы.

1. Развитие коммуникативной компетенции базируется на выявлении адекватного представления о профессии и социально-практической значимости профессионально важных качеств как системы, определяющих данную компетенцию. Это опосредованно определяет самооценку и саморефлексию педагогом развивающейся в процессе профессиональной деятельности коммуникативной компетенции (принципы полисубъектности, разностороннего развития личности, эмпатии).

2. Развитие коммуникативной компетенции рассматривается не как объект передачи определенной информации, к которому приложен комплекс действий, а как объект понимания и усвоения, проявляемый в возможности активизации знаний, умений, навыков, личностных качеств и поведенческих отношений, настроенных на условия конкретной ситуации взаимодействия и готовность их проявлять в действии, что определяет

наличие компетенции (принципы адаптивности, коммуникативного партнёрства и сотрудничества, субъектности).

3. Развитие коммуникативной компетенции базируется на активности педагога в обучении и неразрывно связано с системно-целостной мотивацией, объединяющей познавательные потребности, интересы, увлечения, эмоции, установки и идеалы каждого педагога, стремлением познать самого себя и другого в общении, принять разнообразные варианты проявления окружающих, уметь трансформировать ситуацию (принципы синергетический, фасилитации, актуализации витагенного опыта).

4. Коммуникативная компетенция позволяет педагогу дошкольной образовательной организации овладевать языком общения осознанно, что предполагает осмысление педагогом языкового материала в единстве его функций, языковых средств общения, в единстве их форм и содержания (принципы соблюдения языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов, диалогичности, эмерджентности).

5. Развитие коммуникативной компетенции имеет коммуникативную направленность, что предполагает использование языка как средства общения, достижение педагогами дошкольных образовательных организаций определённого уровня педагогического общения (принципы языковой толерантности, лингвокультурности, поликультурности).

6. Процесс развития коммуникативной компетенции осуществляется на основе создания конкретной педагогической модели с заданным объемом знаний, умений, навыков, способов деятельности, относящихся к коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций (принципы вариативности, структурной полноты, циклического развития).

7. Развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций представляет собой непрерывный процесс функционирования целостной методической системы, базирующейся на динамике поэтапно-модульного расширения объема приобретённых коммуникативных знаний, умений и навыков (принципы непрерывности, активности, рефлексивности).

8. Эффективность процесса развития коммуникативной компетенции

педагогов дошкольных образовательных организаций зависит от создания и внедрения методической системы, интегрирующей разнообразные возможности коммуникативной деятельности (принципы самоуправляемости, принцип синкретичности, направленности обучения на решение задач профессиональной сферы) [10; 11].

В качестве *нормативно-правового базиса* выступают законы Российской Федерации, Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы от 29.12.2014 №2765-р., Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений, Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», а также нормы и требования, сложившиеся в образовательных учреждениях. [12; 13; 14; 15].

Исходя из этого, формулируемые нами концептуальные основы развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде ДОО рассматриваются как педагогическая система, являющаяся неотъемлемым, но относительно самостоятельным элементом в общей системе развития профессиональной компетенции педагогов дошкольной организации. Она раскрывает содержательные, организационные и процессуально действенные средства развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО и реализуется в практической плоскости целостной методической среды ДОО. Концептуальные основы рассматриваются в целостном единстве теоретико-методологического и нормативно-правового базисов, перспективно-целевого, организационно-деятельностного, предметно-содержательного (включающего организационно-педагогические условия) и оценочно-результативного компонентов.

Разрабатывая концептуальные основы, мы выделяем *перспективно-целевой, организационно-деятельностный, предметно-содержательный, технологический и аналитико-результативный компоненты*, а также *организационно-педагогические условия развития коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде ДОО.*

Рассматривая *перспективно-целевой компонент,* в первую очередь важно определиться с обоснованием понятия «цель», определяющим информационную основу, являющимся основой проектирования разрабатываемых результатов. Рассматривая развитие коммуникативной компетенции педагогов в целостной методической среде ДОО, мы выделяем *ближайшую цель, под которой понимаем качественное преобразование* индивидуально-психологических, коммуникативно-деятельностных и ценностно-смысловых компонентов личности педагогов дошкольных образовательных организаций, которые в своей совокупности обеспечивают легкость и уверенность в общении, принятие ситуации, коммуникативное партнерство и сотрудничество, психологическую совместимость и психологическую контактность, активную жизненную позицию во взаимодействии с детьми, педагогами, родителями и социальными партнерами (всеми участниками образовательного процесса).

Организационно-деятельностный компонент определяется пониманием того, что процесс развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО непредсказуем, многогранен и подвержен влиянию социально-экономических, психолого-педагогических, меж- и внутриличностных факторов.

Развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций рассматривается нами как длительный и непрерывный процесс, который протекает в соответствии с определенными этапами, на каждом из которых происходят конкретные изменения в индивидуально-психологическом, коммуникативно-деятельностном и ценностно-смысловом компонентах личности педагогов ДОО. Исходя из этого, организационно-деятельностный компонент включает три этапа: личностно-мотивационный, репродуктивный, эвристический, креативный. На каждом из выделенных этапов с учетом поставленных задач применяется определенный набор форм, методов, способов, средств, технологий методической работы с педагогами.

Главной функцией *предметно-содержательного компонента* является выделение предмета деятельности, который лежит в основе развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. В данном

блоке представлено содержание работы с педагогами в целостной методической среде ДОО, направленное на развитие их коммуникативной компетенции.

При отборе содержания профессионального образования, направленного на развитие коммуникативной компетенции педагогов ДОО, мы руководствовались требованиями, сформулированными в исследованиях Л. Л. Лашковой, А. К. Марковой, Т. А. Сваталовой и др.:

- соответствия содержания задачам развития коммуникативной компетенции;
- систематизации и структурирования содержания по степени сложности;
- формирования опыта успешного решения нестандартных коммуникативных задач;
- развития коммуникативной культуры взаимодействия с коммуникантами различного возраста, пола, социального статуса;
- формирования среды, в которой важными являются личностно-значимые ценности, этические нормы и профессиональные стандарты поведения [16, 17, 18, 19].

Рассматривая предметно-содержательный компонент с точки зрения авторской позиции, мы считаем необходимым включить в него: личностно-значимый блок, профессионально-педагогический блок, блок вербальной коммуникации, блок невербальной коммуникации, межличностно-коммуникативный блок. Каждый из представленных блоков включает необходимый набор информации, отвечающий в полной мере современным требованиям к уровню профессиональной компетенции педагогов ДОО, исходя из требований утвержденного профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

В предметно-содержательный компонент также включены и *организационно-педагогические условия* развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО, в которых выделяются *когнитивно-содержательные и процессуально-технологические.*

Когнитивно-содержательные условия: актуализация у педагогов ДОО ценности толерантно-эмпатийного общения; создание у педагогов ДОО круговой структуры знания и понимания (герменевтический

круг); ориентация педагогов ДОО на осознание, принятие и соблюдение педагогической корректности и языковой тактичности; обогащение медиакультуры педагога ДОО.

Процессуально-технологические условия: реализация стратегических и тактических технологий развития коммуникативной компетенции педагогов ДОО; включение профессионально и личностно-значимой коммуникативной информации; применение кодирования и декодирования языковой научной информации; учет специфики и разнообразия типов дискурса; применение коммуникативного проекта как альтернативного способа оценки коммуникативной компетенции педагогов ДОО.

Аналитико-результативный компонент выделяется нами с целью обоснования и характеристики оценки эффективности развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций. Под рассматриваемой нами оценкой эффективности выделяется процесс сравнения индивидуально-психологического, коммуникативно-деятельностного и ценностно-смыслового компонентов личности педагогов ДОО, которые являются базовыми в обеспечении эффективности коммуникативной деятельности в целом, с эталонными требованиями к уровню коммуникативных действий, умений и знаний, выделенных в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)».

4 Обсуждение (Discussion)

Подводя итоги, необходимо отметить, что развитие коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций рассматривается нами как целостная педагогическая система, являющаяся неотъемлемым и в тоже время относительно самостоятельным элементом общей методической работы в ДОО [20; 21; 22].

5 Заключение (Conclusion)

Представленные концептуальные основы раскрывают содержательные, организационно-педагогические и процессуально-действенные средства развития коммуникативной компетенции педагогов, реализуются в целостной методической среде дошкольной образовательной организации и представляют собой целостное единство перспективно-целевого, организационно-

деятельностного, предметно-содержательного, технологического и аналитико-результативного компонентов.

Библиографический список

1. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: Перспективные походы : монография. М. : МАНПО, 2006. – 154 с.

2. Возгова З. В. Методологический регулятив развития системы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников : монография. М. : АПК и ПРО, 2010. – 230 с.

3. Лашкова Л. Л., Резанович И. В. Развитие коммуникативного потенциала у будущего педагога в вузе : монография. М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. – 339 с.

4. Никитина Е. Ю., Мишанова О. Г. Научно-методическая концепция педагогического управления коммуникативным образованием младших школьников: методология и теория : монография : М. : МАНПО, 2011. – 144 с.

5. Хуторской А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. Тула : Издательство Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, 2008. – Вып. 1. – С. 117 – 137.

6. Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования : монография. Челябинск : Издательство ЧГПУ, 2000. – 101 с.

7. Профессиональное образование XXI века : коллективная монография / под ред. Е. Ю. Никитиной. М. : Издательство «Перо», 2016. – 227 с.

8. Современные проблемы педагогической науки и образования : коллективная монография / под ред. Е. Ю. Никитиной. М. : Издательство «Перо», 2016. – 208 с.

9. Васильева В. С. Научно-теоретические основы концепции развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций // Международный научно-исследовательский журнал. - 2016. - № 11 – 3 (53). - С. 27 - 29. DOI: 10.18454/IRJ.2016.53.118.

10. Vasilyeva V.S., Nikitina E.Y. Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments. *International Jornal of Engineering &Technology.* 2018, vol. 7, no 4.38, pp. 619-627.URL: https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24634 (дата обращения: 29.11.18). DOI: 10.14419 / ijet.v7i4.38.24634.

11. Васильева В. С., Никитина Е. Ю. Теоретико-методологические основы развития коммуникативной компетенции педагогов дошкольных образовательных организаций : монография. Москва : Изд-во «Перо», 2017. – 275 с.

12. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы : распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 №2765-р. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_173677/ (дата обращения: 29.11.18).

13. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: http: //www.sudact.ru (дата обращения: 29.11.18).

14. Об утверждении положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений» : приказ Минобразования РФ от 26.06.2000 n 1908. [Электронный ресурс]. URL: https://zakonbase.RU/CONTENT/PART/226281 (дата обращения: 29.11.18).

15. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего

образования) (воспитатель, учитель) : приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085. html (дата обращения: 29.11.2018).

16. Аудит личностных качеств и профессиональных компетенций педагога ДОО : диагностический журнал / сост. Ю. А. Афонькина. Волгоград : Учитель, 2014. – 92 с.

17. Марков А. К. Психология труда учителя. М. : Просвещение, 1993. – 192 с.

18. Ротова Н. А. Развитие коммуникативной компетенции педагога начального общего образования в системе повышения квалификации : дис. … канд. пед. наук. Сургут, 2015 – 201 с.

19. Сваталова Т. А. Формирование профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации): дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2009. - 193 с.

20. Новицкая В. А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: дис. … канд. пед. наук. Санкт Петербург, 2006 – 168 с.

21. Лопушнян Г. А. Модель толерантности педагога в свете концепции индивидуальности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2010. – №1. – С. 128 - 134.

22. Яковлева Г. В. Педагогические условия повышения эффективности методической работы в инновационном дошкольном образовательном учреждении : дис. … канд. пед. наук. Челябинск, 2003. – 248 с.

23. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, ИЦ Академия, 2002. – 416 с.

24. Белкин А. С., Вербицкая Н. О. Витагенное образование в системе педагогического знания (витагенная концепция личности) // Педагогическое образование в России. 2007. – №1. – С. 26-32.

25. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

26. Костромина С. Н. Коммуникативная компетентность педагога как фактор успешности его диагностической деятельности // Психологическая наука и образование. 2007. – № 3. – С. 77 – 85.

27. Кузина Ф. А. Культура делового общения. М. : Ось-89, 2003. – 320 с.

28. Поваренков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной толерантности учителя / Вопросы психологии внимания : сб. науч. трудов. Саратов : Издательство Саратовского университета, 2003. – Вып. 21. – 256 с.

29. Сафина З. Н. Инновационные тенденции в становлении региональной системы образования взрослых : дис. … д-ра пед наук. Великий Новгород, 2005. – 441 с.

V. S. Vasileva

ORCID No. 0000-0003-4224-5930

Candidate of Pedagogic associate,

Professor of special pedagogics, psychology and subject techniques,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: fortune18@mail.ru

THE CONCEPTUAL BASES OF TEACHERS' COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE INTEGRAL METHODOLOGICAL SYSTEM OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract

Introduction. Problems of communicative competence development come to the fore in the integral system of teachers of pre-school educational organizations' professional competence improvement. This is due to the modern professional standards introduction, the grant of new authorities for teachers, and the presentation of a new level and quality requirements for teachers of preschool educational organizations' professional competencies.

The purpose of the article is to prove the author's concept study of teachers' communicative competence development in the integral methodological system of preschool educational organizations.

Materials and methods. The fundamental research methods are the analysis of the scientific literature upon the problem of teachers' communicative competence development in the integral methodological system of preschool educational organizations, the analysis of preschool educational organizations regulatory and legal framework and the teachers level of professional competences requirements' analysis, as well as diagnostic methods, including observation, conversation, questioning, description, and methods of statistical procedure.

Results. The conceptual foundations of teachers' communicative competence development in the integral methodological system of preschool educational organizations are highlighted; the organizational and pedagogical conditions of this process are considered; the perspective -target, organizational-activity related, subject-substantive and technological components substantiation is carried out; the analytical and communicative components content is formulated.

Discussion. The rationale is given that teachers' communicative competence development in the integral methodological system of preschool educational organizations is the quality improvement of teachers' professional competence in general.

Conclusion. It is concluded that the teachers' communicative competence development in the integral methodological system of pres-

chool educational organizations will contribute to solving the issues of improving the teachers' communicative competence level in general, therewith improving the quality of preschool education.

Keywords: communicative competence, preschool education teachers' communicative competence; preschool educational organizations; integral methodological system; perspective-target component; organizational-activity related component; subject-substantive component; technological component; analytical and communicative component; cognitive and informative conditions; procedural and technological conditions.

Highlights:

- psychological and pedagogical mechanisms, procedures and means of practical use of the theoretical principles of conceptual foundations of teachers' communicative competence development in the integral methodological system of preschool educational organizations are described;

- teachers' communicative competence development in the integral methodological system of preschool educational organizations subject matter is presented.

References

1. Nikitina E.YU., Afanasyeva O.YU. (2006) *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnyim obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnyie podhodyi* [Pedagogical management of communicative education of university students: promising approaches]. Moscow, MANPO, 154 p. (In Russsian).

2. Vozgova Z.V. (2010) *Metodologicheskiy regulyativ razvitiya sistemyi nepreryivnogo povyisheniya kvalifikatsii nauchno-pedagogicheskih rabotnikov: monografiya* [Methodological regulation of the development of the system of continuous professional development of scientific and pedagogical workers]. Moscow, APKI PRO, 230 p. (In Russsian).

3. Lashkova L.L., Rezanovich I.V. (2011) *Razvitie kommunikativnogo potentsiala u buduschego pedagoga v vuze* [The development of the communicative potential of the future teacher in the university]. Moscow, Humanitarian publishing center VLADOS, 339 p. (In Russsian).

4. Nikitina E.YU., Mishanova O.G. (2011) *Nauchno-metodicheskaya kontseptsiya pedagogicheskogo upravleniya kommunikativnyim obrazovaniem mladshih shkolnikov* [Scientific-methodical concept of pedagogical management of communicative education of younger schoolchildren: methodology and theory]. Moscow, MANPO, 144 p. (In Russsian).

5. Khutorskoy A.V. (2008) *Kompetentnost kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya* [Competence as a didactic concept: content, structure and design

models]. Tula: Tul Publishing House State pedagogical University them. L.N. Tolstoy, Vol. 1. pp. 117–137. (In Russsian).

6. Nikitina E.Yu. (2000) *Teoretiko-metodologicheskie podhodyi k probleme podgotovki buduschego uchitelya v oblasti upravleniya differentsiatsiey obrazovaniya: monografiya* [Theoretical and Methodological Approaches to the Problem of Preparing a Future Teacher for Working in the Field of Management of Educational Differentiation]. Chelyabinsk, ChPGU Publishing House, 101 p. (In Russsian).

7. Nikitina E.Yu. (2016.) *Professionalnoe obrazovanie XXI veka* [Vocational education of the XXI century]. Moscow, Izdatelstvo «Pero», 2016. 227 p. (In Russsian).

8. Nikitina E.Yu. (2016) *Sovremennyie problemyi pedagogicheskoy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of pedagogical science and education]. Moscow, Izdatelstvo «Pero», 2016. 208 p. (In Russsian).

9. Vasilyeva V.S. (2016) *Nauchno-teoreticheskie osnovyi kontseptsii razvitiya kommunikativnoy kompetentsii pedagogov doshkolnyih obrazovatelnyih organizatsiy* [Scientific and Theoretical Foundations of the Concept of Competence Development of Teachers of Preschool Educational Establishments // International Scientific and Research Journal. No. 11-3 (53), pp. 27-29. DOI: 10.18454/IRJ.2016.53.118. (In Russsian).

10. Vasilyeva V.S., Nikitina E.Y. Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments. *International Jornal of Engineering &Technology.* 2018, vol. 7, no 4.38, pp. 619-627. Available at: https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24634 (Accessed: 29.11.2018). DOI: 10.14419 / ijet.v7i4.38.24634.

11. Vasilyeva V.S., Nikitina E.Yu. (2017) *Teoretiko-metodologicheskie osnovyi razvitiya kommunikativnoy kompetentsii pedagogov doshkolnyih obrazovatelnyih organizatsiy: monografiya* [Theoretical and Methodological Foundations of Communicative Competence Development of Teachers of Preschool Educational Establishments]. Moscow, 275 p. (In Russsian).

12. *O Kontseptsii Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody (rasporyazheniye Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 №2765-r.)* [On the Concept of the Federal Target Program for the Development of Education for 2016–2020 (order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2014 No. 2765-p.)] Available at: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_173677/. (Accessed: 29.11.2018). (In Russsian).

13. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii (federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ)* [On education in the Russian Federation»: federal law of 12/29/2012 No. 273-FZ] Available at: http: // www.sudact.ru. (Accessed: 29.11.2018). (In Russsian).

14. *Ob utverzhdenii polozheniya o poryadke attestatsii pedagogicheskikh i rukovodyashchikh rabotnikov gosudarstvennykh i munitsipal'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy (Prikaz Minobrazovaniya RF ot 26.06.2000 n 1908)* [On approval of the regulation on the procedure for certification of pedagogical and senior officials of state and municipal educational institutions»: Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 06.26.2000 n 1908]. Available at: https://zakonbase.RU/CONTENT/PART/226281. (Accessed: 29.11.2018). (In Russsian).

15. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') (prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n)*

[On the approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the sphere of pre-school, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher) ": Order of the Ministry of Labor of Russia of October 18, 2013 N 544n.]. Available at: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085. html. (Accessed: 29.11.2018). (In Russsian).

16. Afonkina. YU.A. (2014) *Audit lichnostnyih kachestv i professionalnyih kompetentsiy pedagoga DOO: Diagnosticheskiy zhurnal* [Audit of personal qualities and professional competencies of a teacher of an additional educational institution: Diagnostic journal]. Volgograd, Teacher. 92 p. (In Russsian).

17. Markov A.K. (1993) *Psihologiya truda uchitelya* [Psychology of teacher's work]. Moscow, Education. 192 p. (In Russsian).

18. Rotova N.A. (2015) *Razvitie kommunikativnoy kompetentsii pedagoga nachalnogo obschego obrazovaniya v sisteme povyisheniya kvalifikatsii: dis. ... kand. ped. nauk* [Development of the communicative competence of the teacher of primary general education in the system of advanced training]. Surgut, 201 p. (In Russsian).

19. Svatalova T.A. (2009) *Formirovanie professionalnoy kompetentnosti pedagogov doshkolnogo obrazovaniya v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya (povyisheniya kvalifikatsii): dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of professional competence of teachers of preschool education in the system of additional professional education (advanced training)]. Chelyabinsk, 193 p. (In Russsian).

20. Novitskaya V.A. (2006) *Metodicheskoe soprovozhdenie vospitatelya v usloviyah sovremennogo doshkolnogo obrazovatelnogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. ped. nauk* [Methodical support of the teacher in the conditions of modern preschool educational institutions]. St. Petersburg, 168 p. (In Russsian).

21. Lopushnyan G.A. (2010) *Model tolerantnosti pedagoga v svete kontseptsii individualnosti* [Model of the Teacher's Tolerance in Light of the Concept of Individuality]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 1, 128-134. (In Russsian).

22. Yakovleva G.V. (2003) *Pedagogicheskie usloviya povyisheniya effektivnosti metodicheskoy rabotyi v innovatsionnom doshkolnom obrazovatelnom uchrezhdenii* [Pedagogical conditions for improving the effectiveness of methodological work in an innovative preschool educational institution]. Chelyabinsk. 248 p. (In Russsian).

23. Asmolov A.G. (2002) *Psihologiya lichnosti: printsipyi obschepsihologicheskogo analiza* [Personality Psychology: Principles of General Psychological Analysis]. Moscow, Smyisl, ITS Akademiya. 416 p. (In Russsian).

24. Belkin A.S., Verbitskaya N.O. (2007). *Vitagennoe obrazovanie v sisteme pedagogicheskogo znaniya (vitagennaya kontseptsiya lichnosti)* [Vitagenic Education in the System of Pedagogical Knowledge (Vitagenic Concept of Personality)]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii.* 1, 26-32. (In Russsian).

25. Zmeev S.I. (2007) *Andragogika: osnovyi teorii, istorii i tehnologii obucheniya vzroslyih* [Andragogy: Fundamentals of Theory, History and Technology of Adult Learning]. Moscow, p. 272. (In Russsian).

26. Kostromina S.N. (2007) *Kommunikativnaya kompetentnost pedagoga kak faktor uspeshnosti ego diagnosticheskoy deyatelnosti* [Communicative competence of a teacher as a factor in the success of his diagnostic activity]. Psychological Science and Education. 3, 77–85 (In Russsian).

27. Kuzina F.A. (2003) *Kultura delovogo obscheniya* [Culture of business communication]. Moscow, Os-89. 320 p. (In Russsian).

28. Povarenkov YU.P. (2003) *Psihologicheskaya harakteristika professionalnoy tolerantnosti uchitelya* [Psychological Characteristics of the Teacher's Professional Tolerance]. Saratov, Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 21, 256 p. (In Russsian).

29. Safina Z.N. (2005) *Innovatsionnyie tendentsii v stanovlenii regionalnoy sistemyi obrazovaniya vzroslyih* [Innovative trends in the development of a regional adult education system] Velikiy Novgorod, 441 p. (In Russsian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.94..7..004
УДК 378.016
ББК 74.48

М. Д. Даммер[1], Н. В. Зубова[2]
[1]ORCID № 0000-0002-0829-2285
Профессор, доктор педагогических наук,
Профессор кафедры физики и методики обучения физике
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: dammermd@yandex.ru

[2]ORCID № 0000-0002-8112-1378
Доцент, кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры физико-математических дисциплин,
Трехгорный технологический институт – филиал ФГАОУ ВО
Национальный исследовательский ядерный университет
«Московский инженерно-физический институт»,
Трёхгорный, Челябинская область, Российская Федерация.
E-mail: na448@yandex.ru

МЕТОДИКА РАЗРАБОТКИ И АПРОБАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация

Введение. Представлена взаимосвязь между физикой и специальными дисциплинами, реализующаяся с помощью комплексной кейс-технологии обучения физике в технических вузах. Рассматривается возможность формирования профессиональных компетенций у будущих инженеров, начиная с первых курсов, в процессе изучения физики. При этом доказывается целесообразность организации практико-ориентированного обучения физике на основе ситуационного подхода. Цель исследования заключается в научном обосновании и описании возможных путей применения знаний специальных дисциплин в курсе физики в процессе реализации комплексной кейс-технологии и формирования у будущих инженеров профессиональных компетенций. Научная новизна

результатов исследования заключается в разработке практико-ориентированной комплексной кейс-технологии обучения физике в техническом вузе.

Материалы и методы. Для достижения цели были использованы: анализ научно методической литературы и состояния исследуемой проблемы; анализ законодательных и нормативно-правовых документов в сфере высшего технического образования; анализ содержания обучения физике и специальным дисциплинам в техническом вузе; обобщение результатов анализа и выделение общих профессионально направленных проблем в обучении; моделирование процесса и конструирование структуры комплексной кейс-технологии обучения физике, её содержательного наполнения; методы оценки сформированности у обучающихся основных профессиональных компетенций, а также апробации комплексной кейс-технологии.

Результаты. Представлена структура процесса разработки и применения комплексной кейс-технологии обучения физике студентов технического вуза. Описаны деятельность преподавателя и студента, её ожидаемые результаты на различных стадиях и этапах процесса разработки и реализации комплексного кейса. Представлена методика апробации и оценки результатов применения комплексной кейс-технологии обучения физике в техническом вузе.

Обсуждение. Анализируются результаты педагогического эксперимента по апробации комплексной технологии обучения физике, устанавливается соответствие уровня сформированности различных компонентов основных профессиональных компетенций студентов сформулированным в работе требованиям.

Заключение. Делается вывод о том, что реализация комплексной кейс-технологии обучения физике будет способствовать формированию и развитию профессиональных компетенций у студентов в техническом вузе.

Ключевые слова: физика, кейс-технология, ситуационная задача, профессиональные компетенции, специальные дисциплины, практико-ориентированное обучение.

Основные положения:

- сформулированы задачи обучения физике в техническом вузе, решение которых позволит наметить пути разрешения общих профессиональных проблем, определенных на основе анализа связей разделов общего курса физики

со специальными дисциплинами, изучающимися в технических вузах;

- разработана технологическая карта, отображающая деятельность преподавателя и студентов на каждом этапе реализации комплексной технологии обучения физике;

- представлена методика проверки эффективности разработанной комплексной кейс-технологии на практических занятиях по физике с указанием критериев сформированности основных профессиональных компетенций.

1 Введение (Introduction)

Физика сохраняет роль лидера современного естествознания и служит фундаментом в подготовке специалистов к активному и деятельному участию в современном инженерном производстве. Несмотря на значимость физики, многие обучающиеся технических вузов сталкиваются с трудностями при ее изучении, связанными, прежде всего, с неумением решать физические задачи [1; 2]. Студентам не интересна физика, поскольку не видят ее связи со своей будущей профессией.

Обучение будущих инженеров физике в техническом вузе должно быть практико-ориентированным. Но под практической направленностью обучения часто предполагают решение задач с техническим содержанием и установление межпредметных связей. При этом не учитываются перспективы развития новых технологий в производственной среде. В задачах с техническим содержанием в основном рассматриваются устаревшие объекты. По этой причине мы сочли актуальным обратиться к рассмотрению практико-ориентированной технологии обучения, учитывающей направления развития современной техники и технологий. Одной из таких является кейс-технология [3; 4].

В исследованиях по методике вузовского обучения кейс-метод (технология) рассматривается на социально-правовых и экономических дисциплинах (А. М. Деркач, К. Меер, И. Чуб). В работах Ю. П. Сумина, З. В. Федоринова, Т. Г. Аргунова кейс-технология предлагается на заключительных этапах изучения отдельных тем дисциплины [5; 6]. При этом рассматриваются решения профессионально значимых проблем, обеспечивая возможность применения полученных знаний на практике. В названных работах определяются сущность и структура кейс-технологии,

место в ней ситуационной задачи, способы конструирования ситуационной задачи. Однако, несмотря на профессиональную направленность кейс-технологии, в работах слабо представлена ее роль в формировании профессиональных компетенций студентов.

Таким образом, анализ научно-педагогической литературы показал:

- кейс-технология является весьма эффективной в высшем образовании, однако в настоящее время её потенциал в обучении недостаточно реализуется;

- в обучении физике в вузе (в том числе техническом) кейс-технологии практически не применяются. Это обусловлено местом и спецификой содержания дисциплины [7].

В обучении физике ведущую роль играют фундаментальные знания о явлениях природы и материальных объектах. Кейс-технология связана с решением проблем прикладного характера, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью. Проблемы прикладного характера в обучении физике могут иллюстрировать следствия из фундаментальных теорий. Таким образом, в обучении физике будущих инженеров необходимо сочетание фундаментальных и прикладных знаний. В вязи с этим мы решили модернизировать кейс-технологию и сделать её комплексной.

Комплексность технологии подразумевает: 1) нацеленность процесса обучения физике будущих инженеров на их профессиональную подготовку; 2) единство в содержании обучения фундаментальных знаний и их практического применения в современном производстве; 3) постепенно усложняющуюся структуру деятельности обучающихся. Кроме этого, разработанная нами технология реализуется на всех этапах изучения отдельных тем курса общей физики, а не только на заключительном.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В процессе исследования были использованы следующие методы:

1. Анализ научно методической литературы с целью определения состояния исследуемой проблемы;

2. Анализ законодательных и нормативно-правовых документов в сфере высшего технического образования с целью определения требований к профессиональной подготовке будущих инженеров в вузе, уточнения роли физики в этой подготовке, а также выделения профессиональных компетенций,

в формировании которых обучение физике вносит значительный вклад;

3. Анализ содержания обучения физике и специальным дисциплинам в техническом вузе с целью обобщения и выделения общих профессионально направленных проблем в обучении. На основе сформулированных проблем разрабатываются ситуационные задачи;

4) моделирование процесса для разработки структуры и содержания комплексной кейс-технологии обучения физике;

5) поэлементный и пооперационный методы оценки результатов учебной деятельности обучающихся и сформированности у них основных профессиональных компетенций.

3 Результаты (Results)

Центральное место в кейс-технологии занимает ситуационная задача, основанная на реально существующей проблеме. Ситуационная задача носит не только практико-ориентированный характер, но и требует знания специальных дисциплин [8]. Приведем примеры результатов анализа связи обучения физике и специальным дисциплинам.

Содержание дисциплины «Основы проектирования приборов и систем» связано с такими темами курса физики, как: динамика поступательного и вращательного движения тела, законы сохранения, колебания и волны (механика); проводник в электрическом поле, энергия электрического поля, электрический ток, магнитное поле в веществе, электромагнитная индукция, энергия электромагнитного поля, электрические колебания (электромагнетизм); распределение Ферми-Дирака для электронов в металлах, электропроводимость, инверсная среда и лазеры (молекулярная физика); тепловое излучение, тормозное рентгеновское излучение (квантовая механика).

Содержание дисциплины «Теория физических измерений» связано со следующими темами курса физики: кинематика, динамика, законы сохранения, колебания и волны (механика); электрическое поле в вакууме и диэлектрике, проводник в электрическом поле, энергия электрического поля, электрический ток, магнитное поле в вакууме и веществе, электромагнитная индукция, энергия электромагнитного поля (электромагнетизм); молекулярно-кинетическая теория, I и II Начала термодинамики, состояния вещества, распреде-

ление Максвелла и Больцмана (молекулярная физика); квантовые свойства электтромагнитного излучения; атом Резерфорда – Бора; квантование атома; магнитные свойства атома (квантовая механика).

На основе результатов анализа содержания специальных дисциплин были сформулированы профессионально-ориентированные проблемы для последующего описания текста ситуационной задачи [9].

Под профессионально-ориентированной понимается учебная проблема, решаемая средствами учебного предмета (физики), отражающая противоречия, возникающие в профессиональной деятельности.

Приведем примеры формулировок профессионально-ориентированных проблем и связанных с ними задач обучения физике для некоторых специальных дисциплин.

В дисциплине «Теория физических измерений» нами были выделены: 1) проблема проведения операций проверки и нахождения размеров изделий; 2) проблема составления и анализа модели погрешностей, доказательства истинности, объективности образца, полученного в результате измерений. Необходимость решения названных проблем ставит следующие задачи обучения физике: 1) ознакомление со способами нахождения размеров изделий; 2) формирование умений находить погрешности измерений, оценивать объективность результатов измерения.

В дисциплине «Проектирование машиностроительного производства» были выделены: 1) проблема разработки методики проектирования машиностроительного производства, в том числе механосборочных цехов; 2) выявление современных средств производства и автоматизации производственных процессов. Соответствующие задачи обучения физике: 1) ознакомление с продукцией машиностроительного производства и способами ее проектирования; 2) ознакомление с современными средствами производства машиностроительной продукции.

Выделенные профессионально-ориентированные проблемы позволили сформулировать ситуационные задачи для разработки соответствующих кейсов.

Ситуационная задача рассматривается нами как учебная задача, позволяющая студенту осваивать интеллектуальные операции в процессе

последовательной работы с ситуацией, связанной с будущей профессиональной деятельностью.

Комплексная кейс-технология обучения физике определяется нами как технология обучения дисциплине, предполагающая формирование фундаментальных знаний, анализ ситуации, конкретизирующей профессионально-ориентированную проблему, и последовательное ее разрешение в различных видах учебной деятельности студентов (информационно-познавательной, расчетно-моделирующей, исследовательской).

Содержание комплексного кейса по определенной теме курса физики формируется на основе единства фундаментального и прикладного и происходит в несколько этапов: 1) анализ содержания изучаемой темы курса физики, выделение изучаемых понятий, законов; 2) анализ содержания специальных (профильных) дисциплин и отбор профессионально-ориентированных проблем, связанных с перспективными направлениями развития техники и технологий, их конкретизация в формулировке ситуационной задачи по физике; 3) отбор учебных физических задач для практического, обучающего и научно-исследовательского разделов кейса, способствующих усвоению студентами основ физики и поэтапному решению ситуационной задачи; 4) формулировка заданий для проектной деятельности студентов [10; 11].

Важным показателем комплексности разработанной нами технологии обучения является решение разноуровневых задач по физике. Решение каждой задачи вносит свой вклад в понимание и решение ситуационной задачи, а как следствие – и в формирование профессиональных компетенций [12].

Ранее нами были представлены структура и содержание кейса на примере темы курса общей физики «Электромагнетизм» [7]. Представим краткое содержание ситуационной задачи по механике.

«Совершенствование различных областей приборостроения ставят новые и все более сложные задачи по повышению долговечности и надежности деталей, работающих при повышенных нагрузках, высоких температурах и больших скоростях. Работоспособность деталей механизмов количественно оценивается следующими показателями: прочность, жёсткость, износостойкость,

стойкость к специальным воздействиям. Производство элементов требует повышения качества изготавливаемых изделий. Главной причиной снижения надежности и долговечности современных деталей и механизмов является износ их узлов в процессе трения.

На основе имеющейся проблемы сформулируем задачу: *На приборостроительном предприятии в центральной заводской лаборатории необходимо производить проверку качества материалов, используемых впоследствии в выпускаемой продукции. Необходимо разработать способ расчетно-экспериментального определения количественных характеристик, позволяющих учесть износ и трение между контактирующими деталями.*

Исследование технического объекта (образца) для получения аналитической зависимости силы трения между контактирующими поверхностями от различных факторов основано на изучении следующих тем дисциплины «Физика»:

1. Кинематика твердого тела.
2. Основные законы ньютоновской динамики.
3. Силы.
4. Основное уравнение динамики.

Учебные задачи и учебные действия преподавателя и студентов представлены на каждом этапе (стадии) комплексной кейс-технологии в практическом, обучающем и научно-исследовательском разделах кейса. Образовательная деятельность по реализации технологии и ожидаемый результат, отображающиеся в программной карте, подводят студентов к решению ситуационной задачи.

В структуре комплексной кейс-технологии мы выделили три стадии. На первой стадии (подготовительной) идет работа по созданию и осмыслению ситуации. Преподаватель составляет текст кейса и готовит задания для его анализа; разрабатывает систему оценивания с учетом формируемых профессиональных компетенций, методическое обеспечение для организации самостоятельной работы студентов; проводит консультации обучающихся. Студенты самостоятельно знакомятся с ситуационной задачей, обращаются к изученному материалу, ищут в литературе недостающую информацию, анализируют и объясняют поставленные проблемы, обсуждают возможные пути их решения. В результате

происходит первичная оценка значимости решения ситуационной задачи, выделяется круг вопросов, решаемых в поэтапной последовательной деятельности при дальнейшем изучении раздела курса физики.

На второй, основной, стадии идет пошаговая работа над ситуацией в три этапа. На информационно-познавательном этапе организуется индивидуальная и групповая работа студентов по решению практических задач по изучаемой теме. На данном этапе большое внимание уделяется логическим задачам, в процессе решения которых устанавливаются причинно-следственные связи между явлениями. В результате формируются умения анализировать частные вопросы ситуационной задачи, разрабатывать физические и математические модели представленных в задачах явлений и материальных объектов, проводить расчеты параметров моделей.

На расчетно-моделирующем и исследовательском этапе решается система экспериментальных задач. Проводится как измерительный, так и исследовательский эксперимент. В результате формируется умение планировать и осуществлять исследовательскую деятельность по разрешению частных вопросов ситуационной задачи.

На последнем, творческом, этапе выполняются в малых группах проекты, которые собственно и есть решение ситуационной задачи. Продуктом такой деятельности является самодельное техническое устройство, удовлетворяющее требованиям ситуационной задачи. В заключение данного этапа происходит защита проектов.

На заключительной стадии процесса проводится дебрифинг, анализируется ситуация, систематизируются полученные знания и умения, студенты получают итоговую оценку преподавателя.

Сформированность знаний, входящих в состав основных профессиональных компетенций, мы проверяли на основе поэлементного анализа рабочих программ. Сформированность умений и практическое владение способами деятельности – с помощью пооперационного анализа рабочих программ специальных дисциплин в техническом вузе [13].

Для проверки эффективности разработанной методики реализации комплексной кейс-технологии

на практических занятиях по физике рассчитывался коэффициент полноты сформированности основной компетенции:

$$К = X \cdot К_x + Y \cdot К_y + P \cdot К_p$$

где *X, Y, P* – коэффициенты полноты сформированности соответствующих компонентов основных компетенций, а $К_x, К_y, К_p$ – весовые коэффициенты.

Расчет весовых коэффициентов осуществлялся по формуле:

$$К_x : К_y : К_p = 1 : 3 : 5, \text{ тогда}$$

$$К_x = 0{,}12, К_y = 0{,}33, К_p = 0{,}55 \text{ [6].}$$

Таким образом, максимальное значение *К* равно 1. Значения коэффициентов полноты сформированности компонентов основных компетенций рассчитывались на основе: 1) поэлементного анализа письменных работ обучающихся (***Xз***); 2) пооперационный анализ на основе решения комплекса физических задач (***Yу***); 3) пооперационного анализа в процессе наблюдений за деятельностью по исследованию профессионально значимых объектов и анализа результатов данной деятельности (***P***).

Педагогический эксперимент был направлен на определение уровня сформированности профессиональных компетенций. Анализ исследований в области профессиональной ориентированности учебно-познавательной деятельности студентов, а также определение структуры выделенных компетенций позволили определить следующие критерии и показатели эффективности разработанной методики: общий характер и профессиональная ориентированность деятельности, то есть ее мотивы, сформированность технического мышления, сформированность основных профессиональных компетенций (знаний в области физики, умения применять эти знания при решении логических, вычислительных и экспериментальных задач, владение способами деятельности по обнаружению и исследованию физических закономерностей в работе технических объектов, решению ситуационных задач). Для диагностики проверяемых показателей применялись различные методы (опрос, наблюдение, тестирование) и способы (физические диктанты, тесты, контрольные работы, бланки наблюдений) их определения.

4 Обсуждение (Discussion)

Результаты сравнения показателей контрольных и экспериментальных

групп, а также динамика показателей в процессе обучения позволяют сделать вывод о том, что разработанная нами комплексная кейс-технология способствует формированию положительной направленности характера учебной деятельности студентов, овладения основными профессиональными компетенциями [4].

На основе всего сказанного можно сделать выводы об эффективности разработанной комплексной кейс-технологии, основанной на реализации профессионально ориентированной учебно-познавательной деятельности студентов технических вузов при изучении физики и об адекватности выбранных критериев и показателей целям педагогического эксперимента.

5 Заключение (Conclusion)

Главная задача студента – приобрести умения логически мыслить, строить математические модели, овладевать экспериментальными умениями и знаниями по изучаемой теме курса физики, добиться осознанности в принятии решений при разрешении профессионально направленных проблем и развитии способностей решать профессионально ориентированные ситуационные задачи. Поэтапная организация практических занятий на основе комплексной кейс-технологии приводит к постепенному повышению в учебных группах доли студентов с высоким и средним уровнем полноты сформированности способов деятельности и самостоятельности при изучении физики.

Приобретение обучающимися знаний по физике и умения решать ситуационные задачи имеет важное значение в условиях современного развития общества, так как на физике основывается не только техническая, но и научно-исследовательская деятельность в разных областях наук. Обучение физике на основе комплексной кейс-технологии мотивирует студентов технических вузов к профессионально-ориентированной деятельности, способствует формированию основных профессиональных компетенций.

Библиографический список

1. Зуев П. В. Основные тенденции и перспективы развития высшего образования // Реализация национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» в процессе обучения физике, информатике и математике : материалы международ. науч.-практ. конф.,

Екатеринбург, 4-5 апреля 2011 г. / Уральский гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2011. С. 6-12.

2. Клещева Н. А., Штагер Е. В., Шилова Е. С. Перспективные направления совершенствования процесса обучения в техническом вузе : учеб.-метод. пособие. Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2007. 137 с.

3. Образовательная технология кейс стади как способ реализации ФГОС ВПО : методическое пособие для слушателей факультетов повышения квалификации преподавателей / Н. В. Архипова [и др.]. / Моск. гос. техн. ун-т им. Н. Э. Баумана. М. : Спутник+, 2014. 176 с.

4. Большаков А. С., Пилявский В. П., Тахтаева Р. Ш. Кейс-технологии в образовательных процессах : учебное пособие. Санкт-Петербург, 2016. 158 с.

5. Планкин К. А., Ченобытов В. А. Обучающие возможности кейс-метода в профессиональном образовании // Молодой ученый. 2013. № 1. С. 272-298.

6. Попова С. Ю., Пронина С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади : учебное пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2017. 113 с.

7. Даммер М. Д., Зубова Н. В. Методика обучения физике в техническом вузе на основе комплексной кейс-технологии // Вестник ЮУрГУ, серия «Образование. Педагогические науки». Инженерное образование. 2015. № 2. С. 11-13.

8. Новик М. М. Инновационные образовательные технологии: специфика, взаимосвязь и результаты использования : материалы учебно-методической конференции ППС. СПб. : СПбГИЭУ, 2005. С. 19-26.

9. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы [Электронный ресурс] : Госпрограмма Развитие образования 2013 – 2020. URL: http://base.garant.ru/70643472/ (дата обращения: 03.10.18).

10. Даммер М. Д., Рогозин С. А., Шамаева Т. Н. Задания в тестовой форме как средство диагностики методической подготовки будущего учителя физики : монография. Челябинск : Центр научного сотрудничества, 2013. 118 с.

11. Егорова И. И. Активные и интерактивные методы обучения в вузе: учебные кейсы : учебно-методическое пособие : в 2 ч. / М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. проф. образования "Санкт-Петербургский гос. экономический ун-т", Центр инновационных образовательных технологий; сост.: Е. В. Зарукина, Л. В. Хорева ; под ред. И. И. Егоровой. С-Пб : Изд-во Санкт-Петербургского гос. экономического ун-та, 2015. 231 с.

12. Смородинова М. В. Многообразие подходов к определению понятий «компетентность» и «компетенция» // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа : Лето, 2013. С. 17-19.

13. Кокшарова Н. М. Дисциплины естественно-научного цикла в контексте компетентностного подхода // Вестник НовГУ. Серия Педагогика. Психология. 2009. № 53. С. 35-37.

M. D. Dammer[1], N. V. Zubova[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-0829-2285

Professor, doctor of pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Physics and Physics Teaching Methods,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university,

Chelyabinsk, Russia.

E-mail: dammermd@yandex.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-8112-1378
Associate Professor, candidate of pedagogical Sciences,
Associate Professor of physical and mathematical disciplines,
Tryohkgorny Technological Institute – branch of the National research nuclear university
"Moscow Engineering-Physics Institute", Trekhgorny, Chelyabinsk Region, Russia.
E-mail: na448@yandex.ru

METHOD OF DEVELOPMENT AND APPROBATION OF COMPLEX CASE-STUDY WHILE TEACHING PHYSICS TO TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Introduction. The interrelation between physics and special disciplines realized by means of complex case-study technology of teaching physics in technical universities is presented in this work. The formation of professional competence of future engineers, starting with the first year course of Science study, including physics, is considered. Thus, it is advisable to organize practice-oriented training of physics based on the situational approach. The purpose of the study is to provide scientific justification and description of possible ways to apply knowledge of special disciplines in the course of physics with the help of implementation of complex case-study technology. The scientific novelty of the research results lies in the development of practice-oriented complex case-study technology of teaching physics at a technical university.

Materials and methods. To achieve the objective the following methods were used: analysis of scientific and methodological literature of the problem under study; analysis of legislative and regulatory documents in the field of higher technical education; as well as technological map of the process of teaching physics. The criteria for the formation of basic professional competencies, as well as testing of experimental data of complex case technology were worked out.

Results. The method of development and approbation of a complex case-study technology of teaching physics at a technical university is presented.

Discussion. Our technology combines the idea of unity of fundamental and applied physics in the teaching process, based on the needs of special disciplines. Research materials can be used in teaching Science to students of technical universities.

Conclusion. It is concluded that the implementation of a complex case-study technology of teaching physics will contribute to the formation and development of professional competencies of students in a technical university.

Keywords: physics, case-study technology, situational problem, professional competence, special disciplines, practice-oriented training.

Highlights:

- the connection of general course physics with special disciplines studied in technical universities has been determined;

- a technological map showing the activities of the teacher and students at each stage of the implementation of complex technology of teaching physics has been developed;

- the effectiveness of the developed methodology for the implementation of complex case-study technology in practical classes of physics with the criteria of formation of basic professional competencies has been presented.

References

1. Zuev P.V. (2011) *Osnovnye tendencii i perspektivy razvitiya vysshego obrazovaniya.* [Main trends and prospects of higher education development]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Ekaterinburg, Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet*. 6-12. (In Russian).

2. Kleshcheva N.A. (2007) *Perspektivnye napravleniya sovershenstvovaniya processa obucheniya v tekhnicheskom vuze.* [Promising aspects for improving the learning process in a technical university. – educational manua]. *Vladivostok : Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo gosudarstvennogo universiteta.* 137. (In Russian).

3. Arhipova N.V. (2014) *Obrazovatel'naya tekhnologiya kejs stadi kak sposob realizacii FGOS VPO.* [Case technology as a way to implement educational stages of the standards: methodical manual for students of faculties of advanced training of teachers]. *Moskva : Sputnik+,* 176. (In Russian).

4. Bol'shakov A.S. (2016) *Kejs-tekhnologii v obrazovatel'nyh processah: uchebnoe posobie.* [The case-technology in the educational processes: educational manual] *Sankt-Peterburg.* 158. (In Russian).

5. Plankin K.A. (2013) *Obuchayushchie vozmozhnosti kejs-metoda v professional'nom obrazovanii.* [Educational opportunities of the case-method in professional education]. *Molodoj uchenyj*. 1, 272-298. (In Russian).

6. Popova S. YU. (2017) Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. Kejs-stadi. [Modern educational technologies. Case study]. *Moskva : YUrajt*. 113. (In Russin).

7. Zubova N.V. (2015) *Metodika obucheniya fizike v tekhnicheskom vuze na osnove kompleksnoj kejs-tekhnologii.* [Methods of teaching physics at a technical University on the basis of a complex case-technology]. *Vestnik YUUrGU, seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». Inzhenernoe obrazovanie.* 2, 11-13. (In Russian).

8. Novik M.M. (2005) *Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii: specifika, vzaimosvyaz' i rezul'taty ispol'zovaniya.* [Innovative educational technologies: specifics, interrelation and results of use]. *Materialy uchebno-metodicheskoj konferencii Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj ehkonomicheskij universitet.* 19-26. (In Russian).

9. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» na 2013 – 2020 gody. [State program of the Russian Federation "Education development" for 2013-2020]. Available at: http://минобрнауки.рф. (Accessed: 12.09.18). (In Russian).

10. Dammer M.D. (2013) *Zadaniya v testovoj forme kak sredstvo diagnostiki metodicheskoj podgotovki budushchego uchitelya fiziki* [Tasks in the test form as a means of diagnostics of methodical preparation of a future teacher of physics: monograph]. *CHelyabinsk : Centr nauchnogo sotrudnichestva*. 118. (In Russian).

11. Egorova I.I. (2015) *Aktivnye i interaktivnye metody obucheniya v vuze: uchebnye kejsy : uchebno-metodicheskoe posobie : v 2 ch.* [Active methods and interactive learning at the University: case studies: teaching manual: in 2 volumes]. *Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ehkonomicheskogo universiteta.* 231. (In Russian).

12. Smorodinova M.V. (2013) *Mnogoobrazie podhodov k opredeleniyu ponyatij «kompetentnost'» i «kompetenciya».* [Variety of approaches to the definition of the concept "competence"]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki: materialy IV mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, Ufa : Leto*. 17-19. (In Russian).

13. Koksharova N.M. (2009) *Discipliny estestvenno-nauchnogo cikla v kontekste kompetentnostnogo podhoda.* [Disciplines of the natural science cycle in the context of the competence approach]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogika. Psihologiya*. 53, 35-37. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.15..7..005
УДК 378.4
ББК 74.489

О. В. Донева
ORCID № 0000-0002-5714-0376
Кандидат педагогических наук,
Доцент кафедры экономических и естественнонаучных дисциплин,
Белгородский государственный технологический университет им. В. Г. Шухова,
Северо-Кавказский филиал, г. Минеральные Воды, Российская Федерация.
E-mail: doneva75@mail.ru

БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМИ СРЕДСТВАМИ

Аннотация

Введение. Статья посвящена изучению психологической основы социальной ответственности как актуально востребованной современным обществом субъектной характеристики гражданского населения, в первую очередь, студенческой молодёжи. Гипотезой исследования выступило предположение об обусловленности социальной ответственности психологической безопасностью личности. Целью работы выступило выявление факта и особенностей влияния психологической безопасности на социальную ответственность студентов вуза.

Материалы и методы. На эмпирическом материале в исследовании выявлена прямая статистически достоверная связь социальной ответственности и психологической безопасности личности. Изучены особенности распределения социальной ответственности у студентов с низким уровнем психологической безопасности личности и её компонентов – психологической защищённости и потенциала личностного развития.

Результаты. Выявлены различия в формах поведенческой реализации студентами своей социальной ответственности. Разработана авторская модель развития социальной ответственности на основе повышения психологической безопасности личности студентов, включающая блоки диагностики (констатирующей и контрольной) и основного развития (информационного и

коррекционно-развивающего).

Обсуждение. Формирующий эксперимент, реализованный с привлечением экспериментальной и контрольной групп, подтвердил эффективность разработанной на основе модели программы развития социальной ответственности на основе повышения психологической безопасности личности студентов.

Заключение. Тем самым было доказано влияние психологической безопасности личности студентов на их социальную активность.

Ключевые слова: социальная ответственность, психологическая безопасность, личность, защищённость, потенциал развития, студент.

Основные положения

- эмпирически выявлена и содержательно раскрыта прямая связь психологической безопасности личности и социальной ответственности;

- разработана модель и на её основе программа развития социальной ответственности на базе повышения психологической безопасности личности студентов;

- доказано влияние психологической безопасности личности на социальную безопасность студентов вуза.

1 Введение (Introduction)

Социальная ответственность, наряду с патриотизмом, в настоящее время всё чаще позиционируется важнейшей характеристикой соотечественников [1; 2; 3]. Сквозь призму социальной ответственности зачастую анализируются личностные особенности и поступки социально активной молодёжи [4; 5; 6]. Это качество усиленно пропагандируется на государственном уровне в выступлениях политиков и в материалах просоциально настроенных средств массовой информации. На его развитие ориентируется проведение многих общесоциальных, региональных и местных проектов, массовых мероприятий в разных сферах жизнедеятельности. Немаловажно и то, что социальная ответственность теперь входит в состав целевых приоритетов воспитательной работы в школах, средних и высших учебных заведениях [7; 8; 9]. При этом социальная ответственность до сего дня не является типичной характеристикой граждан [10]. Во многом это связано с тем, что именно социальная ответственность, как и патриотизм, подверглась

наибольшему отторжению обществом в 80 – 90-е годы прошлого века в составе осмеянных параметров человеческого идеала эпохи социализма. Обладание ею в этот отрезок отечественной истории являлось немодным и негласно порицаемым признаком отставания от новых требований и новых ценностей. Немалую роль в этом сыграло и снижение уровня защищённости населения, нивелирующее значимость социальной ответственности [11; 12]. Наследие этих времён сохранилось в поведенческом репертуаре населения, ныне вошедшего в пору социальной зрелости. Оно проявляется в выстраиваемой им практике социальной активности и в стратегиях воспитания детей [13; 14; 15], что способствует трудно преодолимому воспроизводству недоверия к обладанию и демонстрации соответствующего личностного качества. Несмотря на сохранение в социуме низкого уровня психологической безопасности, на текущий момент социальная ответственность всё чаще воспринимается высоко ожидаемой характеристикой каждого представителя общества.

Противоречие между культивированием социальной ответственности и сохраняющимся нигилизмом по отношению к данному качеству делает актуальным рассмотрение предпосылок её формирования и развития среди населения и, прежде всего, его передовой части – студенческой молодёжи. При организации исследования мы исходили из подтверждаемой нашими предшественниками детерминированности трудностей выработки социальной ответственности, в связи с тем, что она значительно связана с психологическими качествами субъекта [16; 17]. Мы предполагали, что она может определяться безопасностью личности как интегральной психологической характеристикой благополучия человека [18; 19; 20]. В соответствии с гипотезой, цель исследования – изучение влияния психологической безопасности на социальную ответственность студентов вуза.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Исследование проведено в течение 1 полугодия 2018 года. Выборка образована 220 студентами Северо-Кавказского филиала Белгородского государственного технологического университета им. В. Г. Шухова, изъявившими добровольное согласие на обследование. Возрастной диапазон

выборки составил 20 ± 1,23 года. Выборка сбалансирована по половому составу (50,0 % юношей и 50,0 % девушек) и профессиональной направленности (50,0 % студентов гуманитарного и 50,0 % студентов технического профиля) вузовской подготовки. В ней достаточно равномерно представлены городские и сельские жители (соответственно, 52,3 % и 47,7 %). Национальный состав соответствует структуре местного населения (русские, греки, кабардинцы, дагестанцы, чеченцы, армяне и другие представители Северо-Кавказского региона).

В качестве основных исследовательских методов использовались: анкетирование, субъективное шкалирование, экспертная оценка и формирующий эксперимент. В рамках *анкетирования* каждому испытуемому был предложен перечень из пяти форм поведенческой активности, свидетельствующих о социальной ответственности субъекта (участие в субботниках, помощь сиротам, помощь престарелым, защита животных, участие в волонтёрском движении). Требовалось отметить те пункты, которые субъектом периодически или регулярно реализуются. Каждый выбранный пункт оценивался в 1 балл. Набранная сумма свидетельствовала об объективном уровне вовлечённости испытуемого в просоциальную активность. *Субъективное шкалирование* позволило получить оценку испытуемыми состояния своей психологической безопасности и эмоционального отношения к социальной ответственности. Для этого им было предложено оценить по 5-тибалльной шкале (1 – низкий уровень, 2 – достаточно низкий уровень, 3 – умеренный уровень, 4 – достаточно высокий уровень, 5 – высокий уровень) развитие у себя: состояния личной безопасности, защищённости, потенциала развития и принятия социальной ответственности. *Экспертная оценка* использовалась для получения внешних объективных данных о ранее обозначенных характеристиках испытуемых. В качестве экспертов были привлечены 5 педагогов, работающих кураторами учебных групп, включающих участников эмпирической выборки. Экспертам было предложено автономно оценить состояние социальной ответственности, личной безопасности, психологической защищённости и потенциала развития

студентов-участников эмпирической выборки по 5-тибалльной шкале. *Формирующий эксперимент* предполагал изучение возможности развития у студентов социальной ответственности через повышение их психологической безопасности.

Для повышения достоверности результатов исследования использовались методы корреляционного анализа (метод Пирсона) и непараметрический метод сравнения φ^* (угловое преобразование Фишера).

3 Результаты (Results)

Методы анкетирования, субъективного шкалирования и экспертной оценки позволили выявить неравномерность развития у испытуемых социальной ответственности (Таблица 1).

Таблица 1 – **Распределение студентов по оценкам социальной ответственности, полученным разными методами**

Table 1 – **Distribution of students according to social responsibility estimates obtained by different methods**

Метод	Балл за социальную ответственность									
	1		2		3		4		5	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Анкетирование	75	34,1	62	28,2	45	20,5	20	9,1	18	8,2
Шкалирование	68	30,9	59	26,8	49	22,3	28	12,7	16	7,3
Экспертная оценка	71	32,3	60	27,3	50	22,7	22	10,0	17	7,7

По каждому испытуемому найден средний балл оценок, полученных по методам анкетирования, субъективного шкалирования и экспертной оценки. Испытуемые, набравшие от 1 до 2 баллов, рассматривались нами как обладающие низким уровнем развития соответствующей характеристики, от 2 до 4 баллов – средним её уровнем, от 4 до 5 баллов – высоким уровнем. В итоге в подвыборке с низким уровнем социальной ответст- венности оказалось включено 133 человека (60,5 %), со средним её уровнем – 48 (21,8 %), с высоким уровнем – 39 (17,7 %). В подвыборку с низким уровнем психологической безопасности вошло 105 студентов (47,7 %), со средним её уровнем – 69 (31,4 %), с высоким уровнем – 46 (20,9 %).

Корреляционный анализ значений социальной ответственности и психологической безопасности личности выявил между ними прямую статистически значимую связь ($r = 0,147$, $0,05 \leq p \leq 0,01$).

Анализ выборки по состоянию психологической защищённости и потенциала развития не выявил различий распределения значений (Таблица 2).

Таблица 2 – **Распределение студентов по уровням психологической защищённости и потенциалу личностного развития**

Table 2 – **Distribution of students by levels of psychological security and potential of personal development**

Параметр	Уровень развития					
	низкий		средний		высокий	
	n	%	n	%	n	%
Защищённость	105	47,7	69	31,4	46	20,9
Потенциал развития	109	49,5	79	35,9	32	15,4

Суммирование значений по полярным подвыборкам показало, что при низком уровне социальной ответственности студентами в общей численности указано 196 форм деятельности, свидетельствующих о социальной ответственности, при её высоком уровне – 170. Эти подвыборки различаются по вовлечённости студентов в рассматриваемые формы деятельности (рисунок 1)[1].

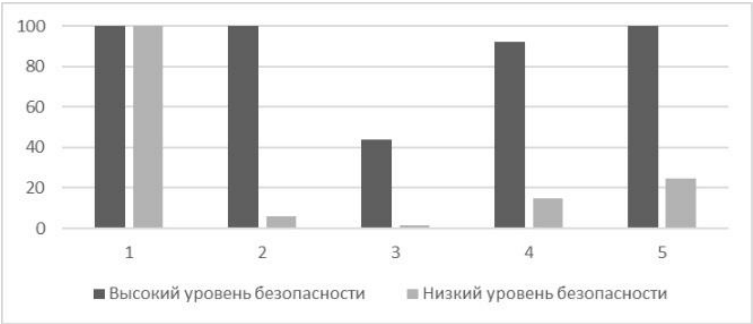


Рисунок 1

[1] Примечание - 1 – участие в субботниках, 2 – помощь сиротам, 3 – помощь престарелым, 4 – защита животных, 5 – участие в волонтёрском движении.

Рисунок 1 - Процентное распределение студентов с уровнем психологической безопасности личности по вовлечённости в формы деятельности, свидетельствующие о социальной ответственности

Figure 1 - Percentage distribution of students with the level of psychological security of the individual by involvement in the forms of activity, testifying to social responsibility.

Сопоставление распределений социальной ответственности студентов с высоким и низким уровнем психологической защищённости показало, что при высокой психологической защищённости обладателей высокого уровня социальной ответственности больше ($\varphi^*_{эмп.} = 10{,}506$, $p < 0{,}01$), чем при низкой психологической защищённости (рисунок 2).

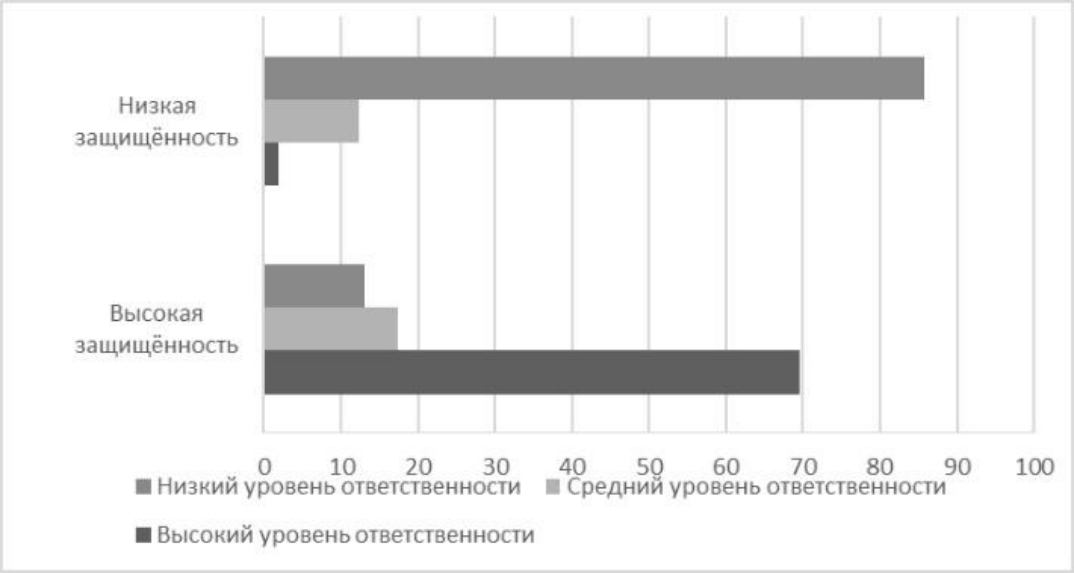


Рисунок 2 - Процентное распределение уровней социальной ответственности у студентов с высокой и низкой психологической защищённостью

Figure 2 - Percentage distribution of levels of social responsibility of students with high and low psychological security

Сопоставление распределений социальной ответственности у студентов с низким и высоким уровнем потенциала личностного развития показало, что при высоком личностном потенциале субъектов социальная ответственность больше:

$$\varphi^*_{эмп.} = 11{,}948,\ p < 0{,}01),$$

чем при низком потенциале (рисунок 3).

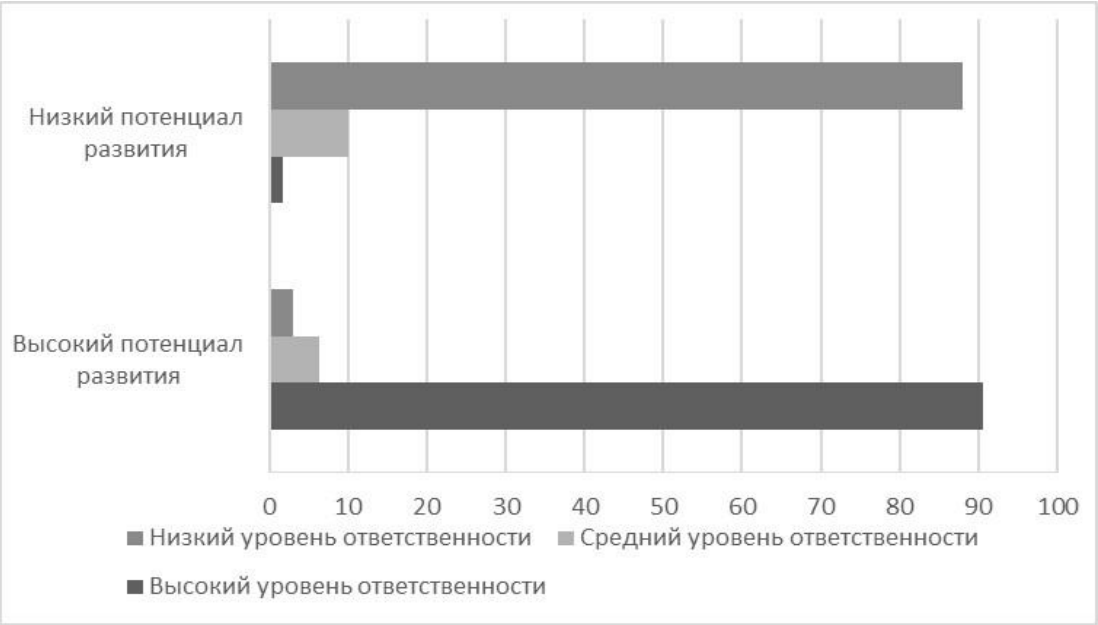


Рисунок 3 - Процентное распределение уровней социальной ответственности у студентов с высоким и низким потенциалом развития
Figure 3 - Percentage distribution of social responsibility levels among students with high and low development potential

Для подтверждения влияния психологической безопасности на уровень социальной ответственности студентов был реализован формирующий эксперимент, предполагающий проведение авторской программы развития социальной ответственности через повышение психологической безопасности личности. Модель данной программы включает в себя блоки диагностики (констатирующей и контрольной) и основного развития (информационного и коррекционно-развивающего) (рисунок 4).

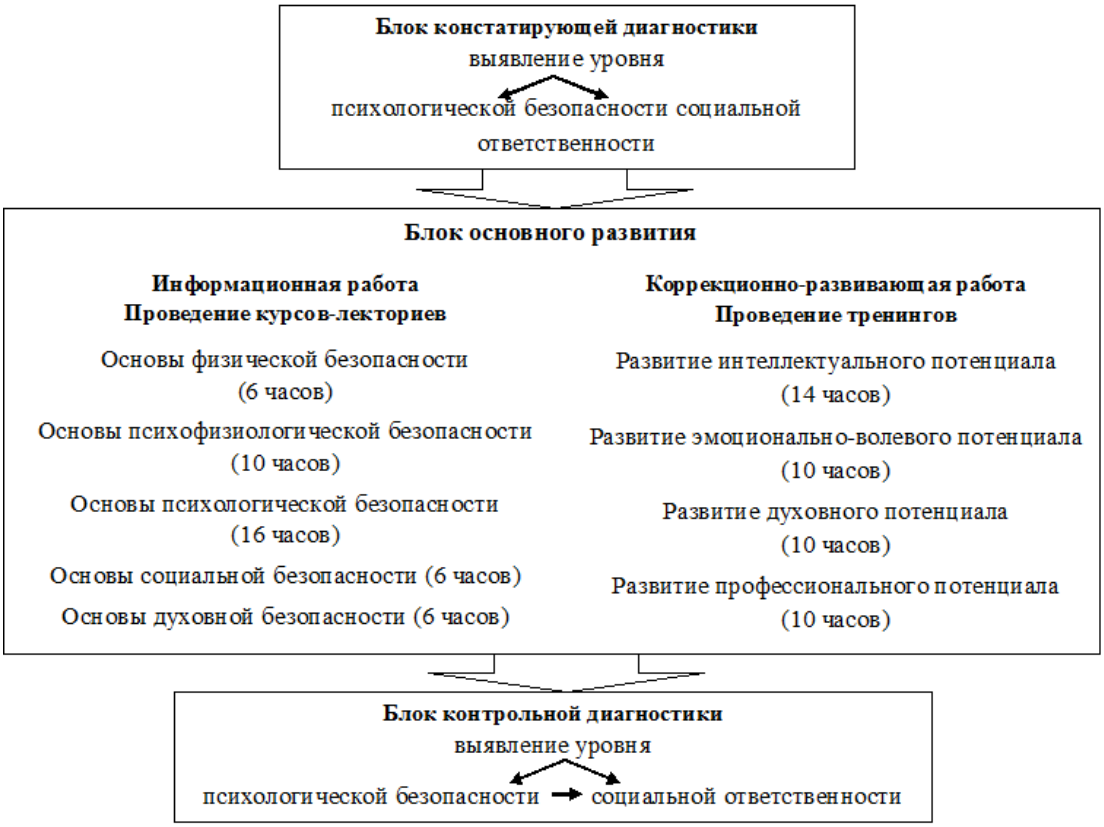
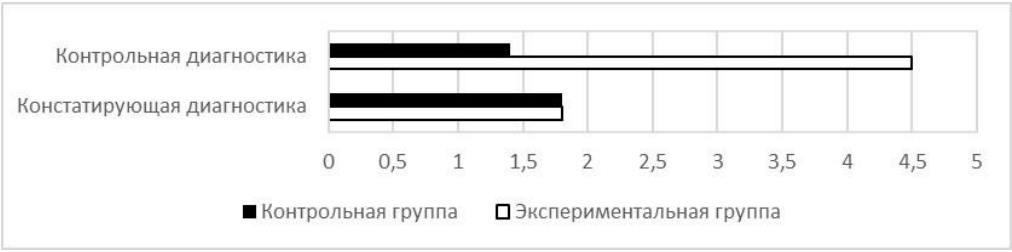


Рисунок 4 - Модель программы развития социальной ответственности на основе повышения психологической безопасности личности студентов
Figure 4 - Model of the program of development of social responsibility on the basis of increase of psychological safety of the personality of students

Для формирующего эксперимента было сформировано две группы студентов – экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ) по 30 человек каждая из студентов с низким и средним уровнем психологической безопасности личности, характеризующихся низким развитием социальной ответственности. Участие в формирующем эксперименте носило добровольный характер. Занятия основного блока программы проводились в ЭГ один раз в неделю. Диагностика осуществлялась на основе методов анкетирования и субъективного шкалирования.

По итогам апробации программы результаты двух групп до и после экспериментальной программы были сопоставлены (рисунок 5а, б).



а

б

Рисунок 5 - Распределение средних значений психологической безопасности (а) и социальной ответственности (б) студентов экспериментальной и контрольной групп по данным констатирующей и контрольной диагностики

Figure 5 - Distribution of average values of psychological safety (a) and social responsibility (b) of students of experimental and control groups according to ascertaining and control diagnostics

Сопоставление средних значений не выявило статистически значимых различий, что указывает на их эквивалентность по названным показателям до начала формирующего эксперимента. Сопоставление средних значений психологическойбезопасности и социальной ответственности КГ до и после формирующего эксперимента не выявило статистически значимых различий, что указывает на то, что за период проведения формирующего эксперимента на студентов не действовали никакие для них значимые факторы. Сопоставление средних значений психологической безопасности и социальной ответственности ЭГ после проведения формирующего эксперимента позволило выявить статистически достоверные различия по первой ($\varphi^*_{эмп.} = 4{,}652$, $p < 0{,}01$) и по второй ($\varphi^*_{эмп.} = 2{,}584$, $p < 0{,}01$) характеристике. Полученные результаты позволяют говорить об эффективности предложенной программы развития социальной ответственности на основе повышения психологической

безопасности личности студентов.

4 Обсуждение (Discussion)

Полученные результаты соответствуют выдвинутой гипотезе. Действительно, социальная ответственность определяется психологической безопасностью личности студентов. Результаты применимы к студентам вуза. Предложенные диагностические подходы могут использоваться для выявления соответствующих субъектных характеристик в практических и исследовательских целях, выявленные эмпирические данные – для сравнительных исследований, модель – в практике психологических служб вузов. Исследование может быть продолжено в направлении выявления иных психологических оснований социальной ответственности или дальнейшей детализации связи психологической безопасности личности и её социальной ответственности.

5 Заключение (Conclusion)

Развитие социальной ответственности населения, в первую очередь её молодёжной части, является актуальной задачей современного общества и его структур. В данной работе представлены результаты эмпирического обоснования детерминирующего влияния психологической безопасности личности на социальную ответственность студентов вуза. Представлена авторская модель развития социальной ответственности через повышение психологической безопасности личности и результаты её апробации на основе разработанной программы.

Библиографический список

1. Александрова Г. Г. Социальная ответственность личности в контексте ее профессиональной деятельности // Образование и саморазвитие. 2015. – № 3. – С. 104-109.
2. Галлямова Р. З. Институциональные изменения в содержании социальной ответственности современного человека // Вуз XXI век. 2013. – № 2. – С. 88-94.
3. Колбасенко О. Е. Социальная ответственность как социально-психологическая характеристика руководителя // Наука и общество. 2015. –№ 1. – С. 174-180.
4. Анненкова Н. В. Представления о патриотизме и личная социальная ответственность студентов // Прикладная психология и психоанализ. 2015. – № 2. – С. 1.
5. Тальянова Ю. Д., Фёдоровых Г. А. Социальная ответственность как фактор поведения в юношеском возрасте // ISI-journal. 2016. – № 7-2. – С. 52-56.
6. Дегтярёва Т. Н. Социальная ответственность как фактор становления личности студента среднего профессионального образования // Успехи современной науки. 2016. – Т. 1, № 1 1. – С.101-102.
7. Бражник Е. И., Маслова Н. Ф., Абашина А. Д. Студенческие социальные проекты: от сотворчества к социальной ответственности // Вестник Моск. ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. 2015. – № 2. – С. 56-65.

8. Братухина Е. В. Ответственность, социальная ответственность и социально-профессиональная ответственность студента: ретроспективный анализ // Проблемы современного педагогического образования. 2017. – № 57-12. – С. 52-58.

9. Саенко Л. А. Социальная ответственность учащейся молодёжи: результаты исследования // Вестник Северо-Кавказского федерал. ун-та. 2015. – № 1. – С. 267-271.

10. Заплетина С. Н. Социально-психологические аспекты социальной ответственности бизнеса (по материалам российских исследований) // Науч.-метод. электрон. журнал-концепт. 2015. – № 2. – С. 91-95.

11. Маралов В .Г., Маралова Т. П., Волгарева П. А. Нормативность поведения как фактор отношения к опасностям в старшем школьном возрасте // Вестник Моск. гос. обл. ун-та. 2018. – № 2. – С. 20.

12. Краснянская Т. М., Тылец В .Г. Психологическая безопасность в системе факторов санаторно-курортного оздоровления // Вопросы курортологии, физиотерапии и лечебной физической культуры. 2017. – № 4. – С. 26-30. DOI: 10.17116/kurort201794426-30 (Scopus).

13. Котова И. Б., Краснянская Т. М., Тылец В. Г., Веселова В.Г., Иохвидов В.В. Артефакты личной безопасности в субъектном пространстве студентов вуза // Российский психологический журнал. 2016. – Т. 13, № 4. – С. 51-67. DOI: 10.21702/rpj.2016.4.3 (WoS).

14. Погодаева М. В. Безопасность образовательной среды как условие развития личности дошкольника // Безопасность жизнедеятельности. 2018. – № 6 (210). – С. 54-60.

15. Краснянская Т. М., Тылец В. Г. Ресурсы психологической безопасности личности в зависимости от трудового статуса пенсионера // Успехи геронтологии. 2018. – Т. 31. № 1. – С. 39-45. (Scopus).

16. Анненкова Н. В. Динамика становления личной социальной ответственности студентов // Paradigmata poznani. 2015. – № 3. – С. 115-118.

17. Мужичкова Ю. Е. Зависимость факторов личной социальной ответственности от личностных характеристик // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2015. – № 1 – С. 62-70.

18. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Психологические сценарии создания безопасной медиасреды вуза // Медиаобразование. 2017. – № 4. – С. 73-82. (WoS).

19. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner. Advances in Gerontology. 2018, vol. 8, no. 3, pp. 256-261. DOI: 10.1134/S2079057018030116 (Scopus).

20. Тылец В. Г., Краснянская Т. М. Принцип безопасности электронной образовательной среды в профессиональной подготовке студентов высшего учебного заведения // Информационные технологии и средства обучения. 2017. – Т. 62, № 6. – С. 203-215. (WoS).

O. V. Doneva

ORCID No. 0000-0002-5714-0376

Candidate of pedagogical sciences,

Associate professor of the department of economic and natural sciences disciples,

Belgorod state technological university. V. G. Shukhov,

North Caucasus branch, Mineralnye Vody, Russia.

E-mail: doneva75@mail.ru

PERSONAL SAFETY AS A BASIS FOR THE FORMATION OF SOCIAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION WITH PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL MEANS

Abstract

Introduction. The article is devoted to the study of the psychological basis of social responsibility as an actual demanded by modern society subjective characteristics of the civilian population, first of all, students. The hypothesis of the study was the assumption about the conditionality of social responsibility by psychological security of the person. The aim of the work was to identify the fact and features of the impact of psychological security on the social responsibility of University students.

Materials and methods. On the empirical material in the study revealed a direct statistically significant relationship of social responsibility and psychological safety of the individual. Features of distribution of social responsibility at students with low level of psychological safety of the personality and its components – psychological security and potential of personal development are studied.

Results. The differences in the forms of students ' behavioral realization of their social responsibility are revealed. The author's model of development of social responsibility on the basis of improving the psychological security of students ' personality, including the blocks of diagnosis (ascertaining and control) and basic development (information and correctional-developing).

Discussion. The formative experiment, implemented with the involvement of experimental and control groups, confirmed the effectiveness of the program developed on the basis of the model of development of social responsibility on the basis of improving the psychological security of students personality. Thus, the influence of psychological security of students ' personality on their social activity was proved.

Keywords: social responsibility, psychological security, personality, security, development potential, student.

Highlights:

- empirically identified and substantially disclosed direct rela-

tionship of psychological security of the individual and social responsibility;

- the model and on its basis the program of development of social responsibility on the basis of increase of psychological safety of the personality of students is developed;

- the influence of psychological security of the individual on the social security of University students.

References

1. Aleksandrova G.G. (2015) *Social'naya otvetstvennost' lichnosti v kontekste ee professional'noj deyatel'nosti* [Social responsibility of a person in the context of his / her professional activity]. *Obrazovanie i samorazvitie*. 3, 104-109. (In Russian).

2. Gallyamova R.Z. (2013) *Institucional'nye izmeneniya v soderzhanii social'noj otvetstvennosti sovremennogo cheloveka* [Institutional changes in the content of social responsibility of modern man]. *Vuz XXI vek*. 2, 88-94. (In Russian).

3. Kolbasenko O.E. (2015) *Social'naya otvetstvennost' kak social'no-psihologicheskaya harakteristika rukovoditelya* [Social responsibility as a socio-psychological characteristic of the head]. *Nauka i obshchestvo*. 1, 174-180. (In Russian).

4. Annenkova N.V. (2015) *Predstavleniya o patriotizme i lichnaya social'naya otvetstvennost' studentov* [Ideas about patriotism and personal social responsibility of students]. *Prikladnaya psihologiya i psihoanaliz.* 2, P. 1. (In Russian).

5. Tal'yanova YU.D., Fyodorovyh G. A. (2016) *Social'naya otvetstvennost' kak faktor povedeniya v yunosheskom vozraste* [Social responsibility as a factor of behavior in adolescence]. *ISI-journal*. 7-2, 52-56. (In Russian).

6. Degtyaryova T.N. (2016) *Social'naya otvetstvennost' kak faktor stanovleniya lichnosti studenta srednego professional'nogo obrazovaniya* [Social responsibility as a factor of formation of the student's personality of secondary vocational education]. *Uspekhi sovremennoj nauki*. 1, 11, 101-102. (In Russian).

7. Brazhnik E.I., Maslova N.F., Abashina A.D. (2015) *Studencheskie social'nye proekty: ot sotvorchestva k social'noj otvetstvennosti* [Student social projects: from co-creation to social responsibility]. *Vestnik Moskovskogo universitetata. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*.2, 56-65. (In Russian).

8. Bratuhina E.V. (2017) *Otvetstvennost', social'naya otvetstvennost' i social'no-professional'naya otvetstvennost' studenta: retrospektivnyj analiz* [Responsibility, social responsibility and social and professional responsibility of the student: retrospective analysis]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 57-12, 52-58. (In Russian).

9. Saenko L.A. (2015) *Social'naya otvetstvennost' uchashchejsya molodyozhi: rezul'taty issledovaniya* [Social responsibility of students: research results]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 1, 267-271. (In Russian).

10. Zapletina S.N. (2015) *Social'no-psihologicheskie aspekty social'noj otvetstvennosti*

biznesa (po materialam rossijskih issledovanij) [Socio-psychological aspects of social responsibility of business (based on Russian studies)]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal-koncept*. 2, 91-95. (In Russian).

11. Maralov V.G., Maralova T.P., Volgareva P. A. (2018) *Normativnost' povedeniya kak faktor otnosheniya k opasnostyam v starshem shkol'nom vozraste* [Normative behavior as a factor of attitude to the dangers in high school age]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2, P. 20. (In Russian).

12. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. (2017) *Psihologicheskaya bezopasnost' v sisteme faktorov sanatorno-kurortnogo ozdorovleniya* [Psychological safety in the system of factors of health resort improvement]. *Voprosy kurortologii, fizioterapii i lechebnoj fizicheskoj kul'tury*. 4, 26-30. DOI: 10.17116/kurort201794426-30 (In Russian).

13. Kotova I.B., Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G., Veselova V.G., Iohvidov V.V. (2016) *Artefakty lichnoj bezopasnosti v sub"ektnom prostranstve studentov vuza* [Artifacts of personal security in the subject space of University students]. *Rossijskij psihologicheskij zhurnal*. 13, 4, 51-67. DOI: 10.21702/rpj.2016.4.3 (In Russian).

14. Pogodaeva M.V. (2018) *Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak uslovie razvitiya lichnosti doshkol'nika* [Security of the educational environment as a condition for the development of the personality of a preschooler]. *Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti*. 6 (210), 54-60. (In Russian).

15. Krasnyanskaya T. M., Tylets V. G. (2018) *Resursy psihologicheskoj bezopasnosti lichnosti v zavisimosti ot trudovogo statusa pensionera* [Resources of psychological security of the person depending on the labor status of the pensioner]. *Uspekhi gerontologii*. 31, 1, 39-45. (In Russian).

16. Annenkova N.V. (2015) *Dinamika stanovleniya lichnoj social'noj otvetstvennosti studentov* [Dynamics of formation of students ' personal social responsibility]. *Paradigmata poznani*. 3, 115-118. (In Russian).

17. Muzhichkov YU. E. (2015) *Zavisimost' faktorov lichnoj social'noj otvetstvennosti ot lichnostnyh harakteristik* [Dependence of factors of personal social responsibility on personal characteristics]. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 1, 62-70. (In Russian).

18. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2017) *Psihologicheskie scenarii sozdaniya bezopasnoj mediasredy vuza* [Psychological scenarios of creating a secure media environment of the University]. *Mediaobrazovanie*. 4, 73-82. (In Russian).

19. Krasnyanskaya T.M., Tylets V.G. Resources of individual psychological security with respect to the employment status of a pensioner. *Advances in Gerontology*, 2018, vol. 8, no. 3, 256-261. DOI: 10.1134/S2079057018030116

20. Tylets V.G., Krasnyanskaya T.M. (2017) *Princip bezopasnosti ehlektronnoj obrazovatel'noj sredy v professional'noj podgotovke studentov vysshego uchebnogo zavedeniya* [The principle of safety of electronic educational environment in professional training of students of higher educational institution]. *Informacionnye tekhnologii i sredstva obucheniya*. 62, 6, 203-215. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.58..7..006
УДК 37.013.46
ББК 74.02

В. В. Дрозина[1], Н. А. Ключко[2]
[1]ORCID № 0000-0001-5833-5987
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры математики, естествознания и методикb обучения математике и естествознанию, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: valentinaotchet@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-0492-2788
Кандидат медицинских наук, ассистент кафедры глазных болезней, Южно-Уральский государственный медицинский университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: chkoas@mail.ru

ТВОРЧЕСТВО КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

Аннотация

Введение. Статья посвящена анализу связи творчества и экономики знаний. Важнейший фактор процветания России – это постиндустриальное общество, основой которого являются люди, у которых творчество связано с экономикой знаний.

Цель. Выявить особенности соотношения экономики знаний и творчества и обозначить ряд средств, которые направлены на решение вопроса взаимосвязи экономики знаний и творчества в педагогической деятельности.

Материалы и методы. Использованы методы теоретического уровня: изучение, анализ научных исследований творческой деятельности в области педагогики, физиологии, экономики. Методы исследования: наблюдение, анализ статистики, изучение СМИ, литературы.

Результаты. Выявлен ряд аспектов взаимосвязи творчества и экономики знаний. Дано направление становления их соотношения.

Обсуждение. В становлении инновационной экономики и экономики знаний ведущую роль занимает человек с его интеллектом, инновациями,

знаниями, которые он приобрел, профессией. Экономика знаний – это один из видов экономики, в котором знание является основой, а его применение – источником прогресса. Формирование и развитие творчества должно быть связано с элементами строения общества.

Заключение. Делается вывод о том, что творчество индивида, формируясь и развиваясь в тесной связи с социальной структурой общества, способствует прогрессу постиндустриального общества.

Ключевые слова: инновационная экономика, творчество, человеческий капитал, экономика знаний.

Основные положения:

- разработаны элементы взаимосвязи творчества и экономики знаний;
- установлены методические направления, способствующие реализации соотношения экономики знаний и творчества.

1 Введение (Introduction)

Процесс, происходящий в современном российском обществе, характеризуется сосуществованием старых, «регламентированных» классов и слоев, и появлением новых. В настоящее время в социальном строении российского общества нет стабильности. Наблюдаются трансформации собственности, общественной организации труда и пр. [1; 2]. В основе этого стоит, как всегда, человек с его интеллектом, инновациями, знаниями, которые он приобрел, профессией.

Анализ показывает, что в развитых странах мира большая часть инвестиций вкладывается в человеческий капитал. Это способствует технологическому и интеллектуальному развитию, а также значимому росту качества жизни населения.

Человеческий капитал является основной движущей силой в создании новейших технологий, развитии и повышении эффективности производства, опережающем развитии науки, культуры, здравоохранения, безопасности, социальной сферы. Он является главным фактором формирования и развития инновационной экономики и экономики знаний. [2-4].

Рассматривая экономику знаний, стоит отметить, что она является наивысшим этапом постиндустриальной и инновационной экономик. Базой индустрии знаний становятся научные работы. Научные разработки делаются главной движущей силой

экономики – базой индустрии знаний. Наиболее ценными качествами являются уровень образования, профессионализм, обучаемость и творческий подход работника.

Творческие люди становятся созидателями и двигателями постиндустриального общества, которое ведет Россию к прогрессу.

В чем же заключается взаимосвязь творчества и экономики знаний как основного компонента постиндустриального общества? Рассмотрим их взаимосвязь.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В трудах исследователей отмечается, что *экономика знаний* определяется как тип экономики, в которой знания играют решающую роль, а производство знаний становится источником роста. [1-5]. Отмечается, что крупные инвестиции в современном мире направляются в знания. Статистика показывает, что большая часть знаний получена за последние три десятка лет. Таким образом, можно отметить, что экономика использования природных ресурсов переходит к экономике знаний. [3-5].

Компонентами *инфраструктуры*, направляющими развитие экономики знаний, являются ряд эффективных, качественных, фундаментальных структур, таких, как государственные институты, высококачественное образование, фундаментальная наука, производство знаний и высоких технологий и пр. [3-6].

Следует заметить, что в данном направлении главную роль играет творчество. Рассмотрим взаимосвязь творчества и экономики знаний.

Первой характеристикой, присущей экономике знаний, является дискретность знания как продукта – либо оно есть, либо его нет. Творчество характеризуется тем же – либо оно есть, либо его нет. Вторая особенность заключается в том, что знания доступны всем. То же можно сказать и о творчестве. Творчество – это не удел избранных, творческие способности можно развивать [7-11]. Третье направление в экономике знаний исходит из определения природы знаний, как информационного продукта, который не исчезает после потребления. [3-5]. Аналогично и творчество человека, если он научился творчески трудиться, то это останется у него навсегда.

Ряд ученых, исследуя *творческую деятельность*, определяют ее,

как некоторый специфический стиль деятельности, а не вид деятельности (труд архитектора, писателя и т. п.). Творчес- кая деятельность – это стиль деятельности, который не всегда совпадает со специальными способностями к какой-либо конкретной деятельности. [8].

В настоящее время теория становления творческой самостоятельной личности в педагогическом процессе активно развивается. Творческий человек обладает умением рассматривать проблему в разных аспектах и выбирать наиболее успешное направление. Это происходит за счет становления его внутреннего блока творчества: вида творчества, знаний, умения творческой самостоятельной работы, творческого мышления. [12-16]. Каждая из составляющих внутреннего блока наполнена своим содержанием. Знания характеризуются совокупностью научных сведений, воссозданием объектов в сознании, качеством творческой личности, творческим воображением, творческой самостоятельностью, самостоятельными индивидуальными возможностями и пр.

Перечень умений творческого человека состоит из ряда действий, содержащих присущие им компоненты: входить в творческую работу (воспринимать новое, быть уверенным в себе в любой ситуации, критично воспринимать проблему, видеть иерархию значимости проблем), решать проблему, выдавать конечный результат.

Рассматривая творческое мышление, следует остановиться на таких его аспектах, как анализ, синтез, предвидение, которые имеют свои особенности в творчестве.

Анализ (разложение проблемы на части) свойственен каждому компоненту творческого аппарата индивида. Каждый из видов анализа (системный, воспроизводящий, комплексный, пробный, частичный) свойственен анализу творчества. *Творческий анализ* характерен тем, что разложение проблемы происходит с глубоким вниканием в полученные при этом части. Анализу творчества характерно, что он проводится в разных направлениях.

Синтезу творчества характерна такая черта, как оригинальность, которая проявляется как при решении проблемы, так и при получении результата. Синтез творчества получил название синоптического синтеза, поскольку одна из отличительных его черт – это

побуждение к творчеству. При этом акцент ставится на связи всех компонентов. Синоптическому синтезу свойственны отношения, соответствия, различные связи, энергия. Функции синоптического синтеза разнообразны (инструментальная, структурная, активизирующая и пр.).

Творчеству характерно такое качество, как предвидение. Предвидеть, значит, заранее учитывать, предполагать возможность появления, наступления чего-нибудь. При решении любой проблемы человек старается заглянуть вперед и предугадать ее решение. Качество предвидения включает ряд умений (экстраполяция специфического стиля деятельности, использование абстрактной памяти и пр.).

Итак, учитывая сущность творчества и экономики знания, значимость решения проблемы их взаимосвязи выходит на первое место.

При решении данной проблемы, во-первых, следует учитывать возраст учащегося, поскольку в зависимости от возраста у него свое усвоение и восприятие материала.

Во-вторых, занятия должны проводиться на материале, который связан с блоком, содержащим социальные аспекты. Здесь закладывается творчество индивида со всеми его ингредиентами для будущих решений жизненных проблем, так как будут использоваться способы решения, создание которых уже не ново. Некоторыми исследователями формулируется одно из направлений применения методики взаимосвязи творчества с экономикой знаний. Здесь акцент сделан на ответы вопросов по заданию: что? (о рассматриваемом предмете), кто? (целевая аудитория), когда? (период изучения объекта), где? (где находится целевая аудитория), почему? (причина проблемы). Ответы на вопросы даются, исходя из задания. Так же надлежит ориентироваться на творчество. Например, при ответе на вопрос «Что?» следует отвечать в нескольких направлениях. [18-20].

В-третьих, учитывается интерес учащихся, который зависит от возраста. Используются различные методы обучения (сказка, игра и пр.). Тематика должна быть из различных областей деятельности человека, но интересная данному возрасту учащихся. Связь творчества и экономики знаний выражается в заданиях, имеющих свою специфику. Например,

для младших школьников после прочтения сказки даются следующие задания:

- ответить на вопрос «Что?»;

- ответить на вопрос «Что?» в нескольких направлениях и т. д.

3 Результаты (Results)

Выявлены особенности соотношения экономики знаний и творчества. Обозначен ряд средств для их взаимосвязи при становлении творческого человека в современных условиях.

4 Обсуждение (Discussion)

Анализ научной литературы и современное социальное положение общества показывает, что человеческий капитал – это главный фактор становления экономики знаний, которая способствует развитию постиндустриального общества, а это, в свою очередь, способствует процветанию России. Вот почему инновационная образовательная модель становления творчества должна связать обучение с жизненными компонентами социальной структуры российского общества.

5 Заключение (Conclusion)

Создание взаимосвязи экономики знаний и творчества в становлении личности способствует реализации творческого, умеющего грамотно действовать человека в современных условиях, что содействует развитию постиндустриального общества. Это, в частности, осуществляется посредством ряда компонентов при организации становления индивида:

- ориентировка на возраст учащегося;

- включения в содержание блока предпринимательства;

- ориентировка на интерес учащихся, зависящего от возраста.

Библиографический список

1. Тихонова Н. Е. Социальная структура России: теории и реальность. М. : «Новый Хронограф», 2014. – 403 с.

2. Антипьев А. Г. Современное Российское общество и его социальная структура // Вестник Пермского государственного университета. 2010. – № 1. – С. 56-66. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-rossiyskoe-obschestvo-i-ego-sotsialnaya-struktura (дата обращения: 07.10.18).

3. Найденова Л. И., Вострокнутов Е. В., Осипова Н. В. Тенденции и прогнозы некоторых новых изменений в социальной структуре современного российского общества // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2017. – № 3 (43). – С. 138-147. DOI: 10.21685/2072-3016-2017-3-15.

4. Гаврилова И. В., Захарова К. В., Малащенкова Т. А. Понятие и характеристика экономики знаний, необходимые условия ее формирования // Молодой ученый. 2016. – № 10. – С. 655-659.

5. Макаров В. Л. Экономика знаний: уроки для России // Вестн. Рос. акад. наук. 2003. – Т. 73, № 5. – С. 450-456.

6. Boer G.C., Opdenakker M.C., Minnaert A.E. Teacher Strategies to Motivate Gifted Students: A Multiple Case Study on Teacher Behavior. Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era. University of Primorska Press. 2018. 75-98.

7. Блонский П. П. Психология и педагогика. Избранные труды. М. : «Юрайт», 2016. – 164 с.

8. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб. : Питер, 2009. – 448 с.

9. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М. : МОДЭК, МПСИ, 2003. – 464 с.

10. Таллибулина М. Т. Психологические исследования одаренности : сборник статей [Электронный ресурс]. М., Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 236 с. URL: http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=443920 (дата обращения: 01.10.18). На рус. яз. ISBN 978-5-4475-8321-7.

11. Papadopoulos D (2016) Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Preschool Age; How Can Their Needs Be Best Met? J Psychol Abnorm 5, 153. DOI: 10.4172/2471- 9900.1000153

12. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества. М. : Академический проект: Культура, 2005. – 304 с.

13. Дрозина В. В., Дильман В. Л., Дрозин Д. А. Как научить младших школьников решать нестандартные задачи (Гриф НМС МОиН РФ): руководство для тех, кто хочет научить младших школьников решать олимпиадные задачи. М. : URSS, 2018. – 240 с.

14. Подготовка учителей и студентов к инновационным процессам в реализации Федеральных государственных образовательных стандартов : монография / Н. А. Белоусова, Е. В. Григорьева, В. В. Дрозина, Н. В. Мамылина, Л. Г. Махмутова, Е. В. Осолодкова, Н. Н. Титаренко, М. А. Худякова. Пенза : Академия Естествознания, 2015. – 176 с.

15. Белоусова Н. А., Мамылина Н. В., Бобылева Л. В. Оценка психологической адаптации студентов к когнитивной нагрузке. Фундаментальная и прикладная наука: сб. научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2015 г. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – С. 16-19.

16. Щебланова Е. И. Концепция А. М. Матюшкина о творческой одаренности как предпосылке развития творческой личности // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2018. – Т. 7, вып. 1 (25). – С. 26-29. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29.

17. Шумакова Н. Б. Система развития детей с общей одаренностью : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. М. – 2006. – 50 с.

18. Шумпетер И. А. Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия. М. : Эксмо, 2007. – 864 с.

19. Шумпетер И. А. История экономического анализа / пер. с англ. под ред. В. С. Автономова, в 3-х т. СПб. : Экономическая школа, 2001. – Т. 1. – 552 с., Т. 2. – 504 с., Т. 3. – 688 с.

20. Joseph S. Renzulli. Theory Into Practice, Vol. 44, No. 2, Gifted Education (Spring, 2005), P. 80-89 Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/3497026 Accessed: 24-10-2016 19:25 UTC (дата обращения: 05.10.18)

V. V. Drozina[1], N. A. Klyuchko[2]

[1]ORCID No. 0000-0001-5833-5987

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Mathematics, Natural Sciences and Methods of Teaching Mathematics and Natural Science, South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: valentinaotchet@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-0492-2788

Candidate of Medical Sciences, Assistant of the Department of Eye Diseases, South-Ural state medical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: chkoas@mail.ru

CREATIVITY AS A FUNDAMENTAL COMPONENT OF THE KNOWLEDGE ECONOMY

Abstract

Introduction. The article is devoted to the analysis of the correlation of creativity and the economy of knowledge. The most important factor in the prosperity of Russia is a post-industrial society, the basis of which is people whose creativity is associated with the knowledge economy.

Purpose. Identify the features of the ratio of the economy of knowledge and creativity and identify a number of tools that are aimed at solving the issue of the relationship of the economy of knowledge and creativity in teaching.

Materials and methods. Used methods of theoretical level. The study, analysis of scientific research of creative activity in the field of pedagogy, physiology, economics. Research methods: observation, analysis of statistics, study of the media, literature.

Results. Identified a number of aspects of the relationship of creativity and the economy of knowledge. Given the direction of the formation of their relationship.

Discussion. In the development of an innovative economy and the economy of knowledge, the leading role is played by a person with his intellect, innovations, knowledge that he has acquired, a profession.

The knowledge economy is one of the types of economics in which knowledge is the basis, and its application is the source of progress. The formation and development of creativity should be associated with elements of the social structure of society.

Conclusion It is concluded that the creativity of the individual, forming and developing in close connection with the social structure of society contributes to the progress of the post-industrial society.

Keywords: Innovative economy, creativity, human capital, knowledge economy.

Highlights:

- developed by elements of the relationship of creativity and the economy of knowledge;

- methodical directions have been established that contribute to the realization of the relationship between the economy of knowledge.

References

1. Tihonova N.E. (2014) *Social'naya struktura Rossii: teorii i real'nost* [The social structure of Russia: theory and reality]. Moscow, «Novyj Hrono-graf». 403 p.

2. Antip'ev A.G. (2010) *Sovremennoe Rossijskoe obshchestvo i ego social'naya struktura* [Modern Russian society and its social structure]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1, 56-66. Available at: https://cyberleninka.ru/article/v/sovremennoe-rossiyskoe-obschestvo-i-ego-sotsialnaya-struktura (Accessed: 07.10.2018). (In Russian).

3. Najdenova L., Vostroknutov E. V., Osipova N. V. (2017) *Tendencii i prognozy nekotoryh novyh izmenenij v social'noj strukture sovremennogo rossijskogo obshchestva* [Trends and forecasts of some new changes in the social structure of modern Russian society]. Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. *Povolzhskij region. Obshchestvennye nauki. News of higher educational institutions. Volga region.* 3 (43). – P. 138-147. (In Russian).

4. Gavrilova I.V., Zaharova K.V., *Malashchenkova T. A.* (2016) *Ponyatie i harakteristika ehkonomiki znanij, neobhodimye usloviya ee formirovaniya* [The concept and characteristics of the knowledge economy, the necessary conditions for its formation]. *Molodoj uchenyj.* 10, 655-659. (In Russian).

5. Makarov V.L. (2003) *Ekonomika znanij: uroki dlya Rossii* [Knowledge economy: lessons for Russia]. *Vestn. Ros. akad. Nauk*. 73, 5, 450-456. (In Russian).

6. Boer G.C., Opdenakker M.C., Minnaert A.E. Teacher Strategies to Motivate Gifted Students: A Multiple Case Study on Teacher Behavior. Teaching Gifted and Talented Children in A New Educational Era. University of Primorska Press. 2018. 75-98.

7. Blonskij P.P. (2016) *Psihologiya i pedagogika. Izbrannye trudy* [Psychology and pedagogy. Selected works]. Moscow, "Yurait". 164 p. (In Russian).

8. Il'in E.P. (2009) *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity, creativity, talent]. SPb., Peter. 448 p. (In Russian).

9. Lejtes N. S. (2003) *Vozrastnaya odarennost' i individual'nye razlichiya* [Age giftedness and individual differences]. Moscow, MODEK, MPSI. 464 p. (In Russian).

10. Tallibulina M. T. (2016) *Psihologicheskie issledovaniya odarennosti: sbornik statej* [Psychological study of giftedness: a collection of articles]. Moscow, Berlin. Direkt-Media, 236 p. (In Russian).

11. Papadopoulos D (2016) Psycho-Pedagogical and Educational Aspects of Gifted Students, Starting from the Preschool Age; How Can Their Needs Be Best Met? J Psychol Abnorm 5,153. DOI: 10.4172/2471- 9900.1000153.

12. Ermolaeva-Tomina L. B. (2005) *Psihologiya hudozhestvennogo tvorchestva* [Psychology of artistic creativity]. Moscow, Akademicheskij proekt: Kul'tura, 304 p. (In Russian).

13. DrozinaV. V., Dil'manV. L., Drozin D. A. (2016) *Kak nauchit' mladshih shkol'nikov reshat' nestandartnye zadachi (Grif NMS MOiN RF): rukovodstvo dlya tekh, kto hochet nauchit' mladshih shkol'nikov reshat' olimpiadnye zadachi* [How to teach junior schoolchildren to solve non-standard tasks (Grief NMS MOiN RF): a guide for those who want to teach younger students to solve the olympiad problems]. Moscow, URSS. 240 p. (In Russian).

14. Belousova N.A., Grigor'eva E.V., Drozina V.V., Mamylina N.V., Mahmutova L.G., Osolodkova E.V., Titarenko N. N., Hudyakova M. A. (2015) *Podgotovka uchitelej i studentov k innovacionnym processam v realizacii Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov* [Training teachers and students to innovation processes in the implementation of Federal state educational standards.]. *Monographiya.* Penza, Akademiya Estestvoznaniya. 176 p. (In Russian).

15. Belousova N.A., Mamylina N.V., Bobyleva L.V. (2015) *Ocenka psihologicheskoj adaptacii studentov k kognitivnoj nagruzke* [Assessment of psychological adaptation of students to cognitive load]. *Sb. nauchnyh statej po itogam nauch-no-issledovatel'skoj raboty za 2015 g. "Fundamental'naya i prikladnaya nauka". Chelyabinsk, Izd-vo CHelyab. gos. ped. un-ta.* 16-19. (In Russian).

16. Shcheblanova E. I. (2018) Koncepciya A. M. *Matyushkina o tvorcheskoj odarennosti kak predpo-sylke razvitiya tvorcheskoj lichnosti* [Concept of Matyushkin on creative talent as a prerequisite for the development of creative personality]. *Izv. Sarat. un-ta. Nov. ser. Ser. Akmeologiya obrazovaniya. Psihologiya razvitiya.* 7, 1 (25), 26-29. DOI: 10.18500/2304-9790-2018-7-1-26-29. (In Russian).

17. Shumakova N. B. (2014) *Sistema razvitiya detej s obshchej odarennost'yu* [Development system children General gifts]. Proc. *Differencionno-integracionnaya teoriya razvitiya (pod red. N.I. CHuprikovoj, E.V. Volkovoj). M.* 2, 645-658. (In Russian).

18. Shumpeter I. A. (2007) *Teoriya ehkonomicheskogo razvitiya. Kapitalizm, socializm i demokratiya* [The Theory of economic development. Capitalism, socialism and democracy]. Moscow. Eksmo. 864 p.

19. Shumpeter I. A. (2001) *Istoriya ehkonomicheskogo analiza* [History of economic analysis]. *SPb. Ekono-micheskaya shkola.* 552 p. (In Russian).

20. Joseph S. Renzulli. Theory Into Practice, Vol. 44, No. 2, Gifted Education (Spring, 2005), pp. 80-89 Published by: Taylor & Francis, Ltd. Stable URL: http://www.jstor.org/stable/3497026. Accessed: 24-10-2016 19:25 UTC

DOI: 10.25588/CSPU.2019.24..7..007
УДК 378.091.398+372.853
ББК 74.489.478+22.68

Д. Ф. Ильясов[1], Н. А. Масленникова[2], В. В. Кудинов[3], М. Ю. Крушина[4], А. В. Крушин[5]

[1]ORCID № 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

[2]ORCID № 0000-0002-4810-062
Директор Муниципального автономного общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа № 7»,
г. Южноуральск, Челябинская область, Российская Федерация.
E-mail: school7_yu@mail.ru

[3]ORCID № 0000-0003-2516-3079,
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: kudinovvv@cspu.ru

[4]ORCID № 0000-0002-5616-7331
Заместитель директора Муниципального автономного общеобразовательного
учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 7» , г. Южноуральск,
Челябинская область, Российская Федерация.
E-mail: school7_yu@mail.ru

[5]ORCID № 0000-0001-9105-4298
Учитель физики и астрономии Муниципального автономного общеобразовательного
учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 7», г. Южноуральск,
Челябинская область, Российская Федерация.
E-mail: school7_yu@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ К ПОПУЛЯРИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ЗНАНИЙ О КОСМОСЕ

Аннотация

Введение. Тема космоса была привлекательна для человека во все времена. Несмотря на богатую историю страны в этой сфере, в настоящее время требуется актуализация данного ресурса среди подрастающего поколения. Космическая тематика обладает потенциалом для повышения качества образования, а также выбора подростками профессий в сфере космической деятельности. Целью данной работы является представление содержательных и организационно-педагогических средств подготовки педагогов к популяризации научных знаний о космосе.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной вопросам подготовки педагога к инновационной деятельности, реализации идей популяризации научного знания, а также диагностические методики, включающие наблюдение и анкетирование с целью определения позиций педагогов по обращению к ресурсам популяризации научных знаний.

Результаты. Выделен перечень способов деятельности, необходимых педагогу для популяризации научных знаний о космосе, включающий отбор и адаптацию для школьников научных данных; включение материала образовательные программы; освоение методов популяризации научных знаний о космосе; осуществление оценки сформированности у обучающихся научных знаний о космосе.

Обсуждение. Авторы делают акцент на использование кинопедагогики как метода, обладающео высоким эмоциональным воздействием на личность школьника и способствующим популяризации научных знаний.

Заключение. Показано, что выстраивание системы подготовки педагогов к популяризации знаний о космосе с использованием метода кинопедагогики позволяет сформировать устойчивый интерес к изучению особенностей космической отрасли у школьников.

Ключевые слова: педагог, общеобразовательная организация, научные знания о космосе, популяризация, кинопедагогика, подготовка педагогов.

Основные положения:

- определены способы деятельности, необходимые педагогу для по-

пуляризации знаний о космической отрасли;

- выделены виды кинофрагментов, направленных на популяризацию знаний о космосе;

- проведен обзор художественных и документальных фильмов, который позволит педагогу осуществить отбор содержания учебного материала.

1 Введение (Introduction)

Одним из показателей развития государства является его вовлечённость в реализацию проектов, связанных с освоением космического пространства и проведения научных исследований в этой области. В нашей стране были заложены теоретические основы космонавтики, выполнены крупнейшие инженерно-технические разработки, которые сделали возможным создание и практическое использование автоматических и пилотируемых аппаратов при освоении космического пространства. Сформировалась целостная эффективно развивающаяся ракетно-космическая отрасль, наждающаяся в притоке молодых квалифицированных и спкциально подготовленных кадров, обладающих глубокими и разносторонними естественно-научными и инженерно-математическими знаниями.

Космическая тематика, в особенности научно-фантастическая, традиционно вызывает невероятное любопытство, интерес и фантазии школьников, стимулирует творчество. Потому обогащение содержания урочной и внеурочной деятельности космической тематикой научного, научно-популярного и научно-фантастического контекстов будет пробуждать невероятный интерес у школьников к познанию тайн Вселенной, изучению фундаментальных физических теорий и законов. Соответственно на уроках физики, химии, биологии, математики, астрономии, информатики и технологии у школьников заметно сильнее будет обнаруживаться стремление понять основы мироустройства, механизмы использования для его описания физических законов и математических моделей. Будучи педагогически правильно поддержаны, такие любопытство, интерес и фантазии школьников трансформируются в устойчивые формы метапредметных результатов, важных с точки зрения становления исследовательского и проектного мышления

Данная идея нашла своё отражение при реализации инновационного проекта на тему «Формирование у школьников устойчивого интереса к естественно-научным и инженерно-математическим знаниям посредством ознакомления с профессиями и видами деятельности в сфере изучения и освоения космоса», реализуемого в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7» г. Южноуральск Челябинской области. Школа осуществляет свою деятельность в рамках федеральной инновационной площадки. Одной из задач данного проекта является содействие педагогам образовательной организации в методически обоснованном применении научных знаний о космосе в урочной и внеурочной деятельности. При этом предполагается насытить знаниями о космосе все предметные области основных образовательных программ, реализуемых в образовательной организации. По сути подразумевается подготовка педагогов к популяризации научных знаний о космосе.

2 Материалы и методы (Materials and Methods)

Использование средств популяризации научных знаний является самостоятельным и достаточно сложным видом педагогической деятельности, требующим наличия у педагогов определённого уровня подготовки. Подтверждением этому являются данные, полученные в ходе проведения эмпирического исследования. В нём приняли участие 438 педагогов общеобразовательных организаций из пяти муниципалитетов Челябинской области (Челябинск, Южноуральск, Троицк, Пласт, Коркино).

Подавляющее большинство педагогов (83,1 %) не в полной мере владеют средствами популяризации научных знаний в рамках преподаваемого предмета и практически не используют их в урочной и внеурочной деятельности. В 70,2 % случаев педагоги демонстрируют неоднозначное отношение к самому процессу популяризации, отмечая, что использование средств популяризации было бы интересно для обучающихся, но программный материал не позволяет отклоняться в рассмотрение других вопросов и требует серьёзных временных затрат. Это свидетельствует о том, что педагоги, во-первых, недостаточно осведомлены о современных достижениях науки и техники в избранной научной отрасли знаний. Во-вторых, они затрудняются

в отборе методов популяризации и их применении в условиях урочной и внеурочной деятельности. Педагогами преимуществен- но используются морально устаревшие формы и методы работы с информационными источниками и самой информацией (работа с текстом учебника, словарями и энциклопедиями, конспектирование, составление схем и таблиц и т. д.). Популяризация научных знаний, по мнению опрошенных педагогов, является малоэффективной по сравнению с использованием традиционных методов обучения и носит, скорее, развлекательный, а не обучающий характер.

Вместе с тем в образовательных организациях существуют возможности для того, чтобы выстроить систему содействия педагогам в популяризации научных знаний о космосе. Они связаны с имеющимися внутри самой организации методическими, информационными, консультационными и экспертными ресурсами.

На этом основании цель данной статьи заключается в представлении содержательных и организационно-педагогических средств подготовки педагогов общеобразовательных организаций к популяризации научных знаний о космосе.

Феномен популяризации научных знаний получил глубокую разработку в исследованиях. Популяризация науки рассматривается с разных аспектов как разновидность массовых коммуникаций (Н. В. Дивеева [1], Е. В. Комарова [2]), как системно-осуществляющийся процесс распространения научных знаий (И. Н. Ильина [3]), как функция современной науки (В. Ю. Иваницкий [4]), как средство стимуляции желания населения возвышать свой образовательный уровень (Е. Н. Гудзюк [5]). При этом весьма разнообразны функции популяризации, выделенные в научных работах. Это рекреативная (Н. В. Дивеева [1]), стимулирующая (И. Н. Ильина [3], Е. Н. Гудзюк [5]), посредническая (Е. В. Комарова [2]), преобразующая (Н. В. Сухенко [6]) и другие функции.

Процесс подготовки педагогов общеобразовательных организаций к осуществлению популяризации знаний в области космической отрасли включает реализацию выделенных функций. Кроме того, подготовка к данному виду профессиональной деятельности предполагает освоение педагогами новых методов и приемов

педагогической работы с обучающимися. Подразумеваются, естественно, новые методы, приёмы и средства популяризаторской деятельности. Это позволяет говорить о том, что их освоение осуществляется в плоскости инновационной деятельности. Соответственно подготовка к популяризации научных знаний о космосе является разновидностью подготовки педагогов к инновационной деятельности, которая рассматривается в исследованиях Н. Е. Гульчевской [7], Е. Ю. Ибатуллиной [8], С. В. Паниной [9], Л. С. Подымовой [10], В. А. Сластенина [10], Э. В. Хачатрян [11].

3 Результаты (Results)

Исходя из приведённого анализа, можно заключить, что подготовка педагогов общеобразовательных оганизаций к популяризации научных знаний о космосе должна осуществляться в направлениях формирования психологической готовности и наращивания умений и способов педагогической деятельности. В данной статье мы сочли возможным сделать ограничение, суть его заключается в следующем. Поскольку многие общеобразовательные организации сегодня осуществляют свою деятельность в инновационном режиме, то можно предположить, что их педагоги обладают требуемым уровнем психологической готовности. Поэтому в рамках подготовки к популяризации научных знаний о космосе следует сосредоточиться на ее содержательных и организационно-педагогических средствах.

На этом основании подготовку педагогов к популяризации научных знаний о космосе можно определить как аспект профессиональной деятельности, осуществляющийся в инновационной среде общеобразовательной организации и направленный на овладение содержательными и организационно-педагогическими средствами обогащения урочной и внеурочной деятельности обучающихся научно-прикладными знаниями о космосе и космической отрасли, представлениями о профессиях и видах деятельности в сфере изучения и освоения космоса. Важное место в подготовке педагогов отводится овладению ими стратегий развития у школьников мотивов выбора будущей профессии в сфере космической отрасли.

По существу, такая подготовка сводится к освоению педагогами новых

способов деятельности, в числе которых:

- отбор, адаптация и интерпретация научных знаний о космосе, космической отрасли, профессиях и видах деятельности в сфере изучения и освоения космического пространства;

- включение в содержание основных образовательных программ научно-прикладных знаний о космосе и космической отрасли;

- отбор и использование различных методов и приемов популяризации знаний о космосе и космической отрасли в урочной и внеурочной деятельности;

- оценка достижений обучающихся в освоении знаний о космосе и космической отрасли в урочной и внеурочной деятельности;

- диагностика мотивов школьника углублять свои представления о космической сфере.

Отметим, что в ряду указанных способов деятельности педагога особо выделяется деятельность, связанная с овладением различными методами популяризации знаний о космосе и космической отрасли. Для популяризации научных знаний о космосе в школьной среде можно предложить большое количество современных методов (кейс-метод, шоу-метод, метод атрибута, эскалации, вирусной рекламы и т. д.). Одним из перспективных и доступных методов является метод кинопедагогики. С его помощью можно не только дать визуальный образ, который так важен для современного ребёнка, но и обозначить круг проблемных ситуаций, с которыми сталкиваются современные ученые и космонавты.

Метод кинопедагогики основан на позитивном влиянии зрительно-слуховых образов на когнитивную и эмоционально-волевую сферы личности. Возможности кинопедагогики сегодня высоко оценены в контексте формирования медиаграмотности у подростков, в том числе с точки зрения временных затрат, кадрового потенциала общеобразовательных школ и т. д. Вместе с тем, возможности кинопедагогики в популяризации научных знаний о космосе не были предметом научных исследований. Метод кинопедагогики как интерактивный метод представлен в работе Д. М. Игнатова и Е. С. Капиновой. Использование метода кинопедагогики осуществляется с организацией и проведением групповой дискуссии по заявленной на учебном

занятии проблеме [12]. Закономерности и тенденции современного кино- и медиаобразования, а также основные этапы развития медиаобразования в России и мире, рассмотрены в работе П. М. Степановой [13]. Использование кино в педагогике является предметом обсуждения и на западе. Появляются работы, которые в качестве ресурсов кинопедагогики рассматривают не только художественные и документальные фильмы и телепередачи, но и огромный поток видео в YouTube. David R. Cole и Joff P.N. Bradley рассматривают кино как популярное средство, которое способствует формированию визуального опыта и влияет на общественную память [14].

Е. В. Поповой разработаны этапы процесса формирования готовности старшеклассников к выбору профессий космической отрасли и их дидактическое обеспечение с учетом потребностей, современного состояния и перспектив развития космической отрасли [15].

В рамках подготовки педагогов к популяризации научных знаний о космосе с использованием метода кинопедагогики важную задачу представляет отбор содержания популяризаторской деятельности. Основываясь на выделенных С. Е. Марасовой видах научно-популярных рабо [16], можно выделить следующие виды киноматериалов:

- биографические (автобиографические), акцентирующие внимание на личности ученого, внесшего вклад в развитие космической отрасли на различных ее этапах развития, космонавтах и основанные на реальных событиях;

- псевдобиографические, демонстрирующие достижения в сфере развития космической отрасти вымышленными лицами, но показывающие значение труда, упорства, мотивации, знания фундаментальных физических теорий и передовых достижений в области науки и техники;
- научные, в создании которых в качестве консультантов принимали участие лица, непосредственно связанные с космической отраслью и космической деятельностью;

- антинаучные, в основе которых лежит научная фантастика, содержатся сведения, не отвечающие современным научным достижениям;

- тематические, демонстрирующие различные аспекты деятельности,

связанные с космической отраслью, реальные и фантастические (подготовка космонавтов, планирование полетов, проведение исследований, проектирование космических кораблей, войны с пришельцами и т. д.);

- новационные, представляющие научные открытия в различных областях физики и астрофизики, химии и астрохимии, биологии и микробиологии, медицины, информатики, инженерии и т. д., которые были совершены недавно или еще не совершены, но активно обсуждаются в научном сообществе в настоящее время;

- методологические, демонстрирующее освоение различных способов деятельности, связанных с освоением космоса и носящие проблемный характер, который может быть положен в основу проектно-исследовательской деятельности школьников.

Данная классификация может быть применена как к кинофильму в целом, так и к его отдельным фрагментам. Один и тот же фрагмент по своему содержанию может мыть отнесен одновременно к разным видам киноматериалов.

Использование в образовательном процессе видеоматериалов длительностью 3-5 минут позволит оптимально учитывать психолого-физиологические особенности восприятия школьников, достигать их вовлеченность в содержание занятия. Кинофрагменты могут включать презентации о деятельности предприятий Роскосмоса, последних достижениях космонавтики. Они знакомят со спецификой профессий отрасли и используемым оборудованием (например, водолазным снаряжением, которое необходимо для проведения тренировок и при спасении космонавтов). В ходе просмотра фильмов важно донести до школьников мысль о том, что космос начинается на Земле. Важны и интересны здесь люди всех профессий, обеспечивающих полет в космос: от заправщика ракеты до того, кто нажимает кнопку старта. После получения такой информации ребенок может осознать возможности современной науки и широты выбора своей будущей профессии.

Ориентируясь на младших школьников, педагог может остановиться на российском научно-развлекательном анимационном сериале «Космические Юра и Нюра». В работе над его созданием принимала участие группа российских космонавтов – Ф. Н. Юрчихин, А. Н. Шкаплеров,

С. А. Волков, Е. О. Серова. В ходе просмотра серий данного мультфильма можно сформировать у детей первоначальные представления о космодромах Байконур и Восточный, о Солнечной системе и о том, как становятся космонавтами.

На уроках физики, химии, биологии, географии в основной и средней школе для популяризации знаний о космосе целесообразно использование фрагментов телевизионных космических уроков, проводимых космонавтами Роскосмоса с борта Международной космической станции (МКС) («Наш дом - Земля», «Физика невесомости»). МКС - не только самый большой и искусственный спутник Земли, но и место, на котором происходят явления и процессы, невозможные на поверхности самой планеты. Именно этот факт привлекает зрителей-школьников и позволяет привычные на уроке темы рассмотреть под другим углом зрения, более эмоционально воспринять материал, переосмыслить изучаемые физические процессы.

В погоне за эффектностью, кассовыми сборами и зрелищностью режиссеры и сценаристы нередко сознательно прибегают к искажению научной информации, позволяют себе допускать отступления от физических законов. Ярким примером такого ненаучного, но очень интересного для подростков фильма является фильм «Гравитация» (2013 г., Великобритания, США, режиссер Альфонс Куарон). Он содержит очень серьезные недостатки, которые особенно заметны в поведении космических объектов, находящихся на околоземной орбите. Поэтому целесообразно на его примере разбирать ошибки в изображении проявления законов взаимодействия тел в невесомости, тем самым формируя критическое мышление.
Фильм «Марсианин» (2015 г., Великобритания, США, режиссер Ридли Скотт) учит основам поведения и выживания человека в условиях природной среды, навыкам оказания первой помощи и самопомощи, саморегуляции. Сюжет мотивирует обучающихся к изучению предметов естественно-математического цикла, ОБЖ.

Многие из художественных фильмов XX века при некоторой примитивности и фантастичности изображения космоса и представлений о будущем обладают значительным воспитательным потенциалом и могут быть использованы в формировании чувства сопереживания, умения принимать

и понимать других и самого себя.

Для понимания психологических процессов в сознании человека, но с обязательной предварительной подготовкой (разъяснениями сюжета литературной основы), в работе со старшеклассниками можно использовать фильм «Солярис» (1971 г., Мосфильм, режиссер А. Тарковский). На примере героев данного фильма и их фантомов с подростками могут быть рассмотрены законы взаимоотношений человека с самим собой, с окружающими, зависящие от его умения увидеть себя со стороны, понять мотивы своего поведения и эмоционально переосмыслить то, что было совершено ранее и ныне признано ошибочным или неверным.

При обсуждении фильма «Контакт» (1978 г., Студия «Союзмультфильм», режиссер В. Тарасов) важно подвести детей к выводу, что в основе психологического контакта лежит понимание вечных ценностей бытия, и прежде всего, Добра как высшей категории нравственного общения. Наиболее эмоционально на «Контакт» реагируют подростки 14-17 лет.

Простор для фрагментарного использования на различных уроках дает советский мультфильм «Тайна Третьей планеты» (1981 г., режиссер Р. Качанов). На доступном языке с младшими школьниками рассматриваются понятия Миража, живой игрушки Индикатора. На уроках физики в основной школе при изучении понятия силы трения фрагмент путешествия на планету Шелезяка с парализованными роботами поможет создать учебную проблему. Почему механизмы роботов были неподвижны при наличии смазки (причина - добавление в нее алмазной пыли пиратами)?

Фильм «Кин-дза-дза» (1986 г., СССР, Киностудия «Мосфильм», режиссёр Г. Данелия) хорош для обсуждения с подростками при изучении тем экологии (последствия небрежного отношения к Земле), обществознания (классовое неравенство, права человека), психологии (способы саморегуляции человека, умения адаптироваться в иной среде).

4 Обсуждение (Discussion)

Предлагаемая система подготовки педагогов к популяризации научных знаний о космосе с использованием метода кинопедагогики проходила апробацию на базе МОУ СОШ № 7 г. Южноуральск Челябинской области. В исследовании приняли участие

72 педагога школы, включая учителей начальных классов, педагогов-предметников, педагогов дополнительного образования. В течение 2017-2018 учебного года каждым педагогом была подготовлена серия занятий или мероприятий по своему направлению деятельности, включающая в качестве содержания вопросы, так или иначе относящиеся к космической тематике. При этом перед педагогами стояли задачи по осуществлению отбора и адаптации научных знаний о космической отрасли для восприятия школьниками, включение этих знаний в содержание своих учебных занятий; овладение инструментарием по использованию метода кинопедагогики для популяризации знаний о космосе и оценка достижений школьников в освоении знаний о космосе и космической отрасли.

Подводя итоги проделанной педагогами методической работы по использованию средств популяризации научных знаний с использованием метода кинопедагогики, отметим следующее. На момент начала такой деятельности педагоги школы демонстрировали сопоставимые позиции с педагогами других школ Челябинской области, принимавших участие в анкетировании по вопросам использования средств популяризации научных знаний. В ходе исследования было зафиксировано изменение отношения 85 % педагогов школы (61 человек) к использованию средств популяризации научных знаний. Проведенная методическая работа позволила наглядно продемонстрировать возможность включения в содержание учебных занятий материалов, отражающих космическую тематику. Большинство педагогов школы (75 % (54 человека)) смогли оценить эффективность метода кинопедагогики в популяризации научных знаний о космосе. Ими также было зафиксировано положительное изменение мотивации учебной деятельности среди школьников к изучению учебных дисциплин.

Результатами проделанной работы можно считать и то, что выстроенная работа педагогов по популяризации научных знаний о космосе средствами кинопедагогики позволила двум ученикам МОУ СОШ № 7 г. Южноуральск побывать на смене в Международной летней аэрокосмической школе им. космонавта-испытателя СССР У. Н. Султанова (Республика Башкортостан). Важным достижением педагогов МОУ СОШ № 7

г. Южноуральск стало то, что команда школы вошла в число победителей Всероссийского Молодежного космического фестиваля «Восточный», на который была представлена видеоимпровизация «Один день из жизни космонавта на МКС». Победа в этом фестивале позволит команде школы отправиться на Дальний Восток и побывает на космодроме «Восточный».

5 Заключение (Conclusion)

Начавшаяся в середине прошлого века космическая эра ознаменовала новый виток в развитии представлений о космосе, комической отрасли и космической деятельности. Авторы статьи придерживаются позиции, что для поддержания интереса к этой теме в нашей стране среди школьников и молодежи необходимо активизировать работу по популяризации научных знаний о космосе. Одним из средств для решения данной задачи метод кинопедагогики. Ориентация педагога на механизмы популяризации требует от него овладения новыми видами деятельности: адаптации для школьников современных научных данных; включения отобранного материала в содержание основных образовательных программ; использования разнообразных методов популяризации научных знаний о космосе и оценки образовательных достижений школьников в урочной и внеурочной деятельности. Предложена целостная система подготовки педагогов к популяризации научных знаний о космосе.

Библиографический список

1. Дивеева Н. В. Популяризация науки как разновидность массовых коммуникаций в условиях новых информационных технологий и рыночных отношений : дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.10. Ростов-н/Д., 2014. – 186 с.
2. Комарова Е. В. Журнал «Вокруг света»: история и функционирование на современном этапе: дис. ... канд. филол. наук: 10.01.10. Н. Новгород, 2014. – 266 с.
3. Ильина И. Н. Популяризация российской науки и культуры (наука и СМИ) // Документальное наследие России: теория и практика сохранения и использования научных фондов. Сыктывкар, 2013. – С. 307-319.
4. Иваницкий В. Ю. Научная популяризация как функция современной науки [Электронный ресурс] // Науковедение. 2001. – № 2. URL: http://www.pseudology.org/science/ Science Literature.htm (дата обращения: 20.09.18.).
5. Гудзюк Е. Н. Популяризация научных знаний как необходимое условие развития модернизационных тенденций в образовании // Инноватика и экспертиза. 2011. – №. 1. – С. 14-21.
6. Сухенко Н. В. Специфика популяризации науки в России // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. Серия «Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии». 2016. – № 4. – С. 18-22.
7. Ибатуллина Е. Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности как фактор коррекции профессионального консерватизма : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Астрахань, 2013. – 182 с.

8. Гульчевская Н. Е. Особенности профессиональной тревожности учителя в условиях образовательных инноваций : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ростов-н/Д., 2004. – 232 с.
9. Панина С. В., Сергеева Т. И. Готовность учителя к инновационной деятельности в условиях реализации ФГОС // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 1. – С. 117-119.
10. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. – 42-49.
11. Хачатрян Э. В. Педагогическая модель формирования готовности учителей к применению инновационных технологий // Вестник Университета Российской академии образования. – 2010. – № 5. – С. 79-82.
12. Игнатов Д. М. Капинова Е. С. Кинопедагогика как интерактивный метод обучения методике физического воспитания в начальной школе // Перспективы науки и образования. 2018. – № 2 (32). – С. 215-218.
13. Степанова П. М. Кинопедагогика и медиаобразование : учебное пособие. Санкт-Петербург, 2016. – 98 с.
14. David R. Cole, Joff P. N. Bradley. A Pedagogy of Cinema. Sense Publishers, 2016. – 186 p.
15. Попова Е. В. Формирование готовности старшеклассников к выбору профессий космической отрасли : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2015. – 225 с.
16. Марасова С. Е. Образцы популяризации математического знания как конвенциональные структуры // Симбирский научный вестник. 2016. – № 4 (26). – С. 104-113.

D. F. Ilyasov[1], N. A. Maslennikova[2], V. V. Kudinov[3], M. YU. Krushina[4], A. V. Krushin[5]

[1]ORCID No. 0000-0003-0905-7081
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, 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

[2]ORCID No. 0000-0002-4810-062
Director General Education School No. 7 in Yuzhnouralsk, Chelyabinsk region, Russia.
E-mail: school7_yu@mail.ru

[3]ORCID No. 0000-0003-2516-3079
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Object Methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: kudinovvv@cspu.ru

[4]ORCID No. 0000-0002-5616-7331
Deputy Director General Education School No. 7 in Yuzhnouralsk, Chelyabinsk region, Russia.
E-mail: school7_yu@mail.ru

[5]ORCID No. 0000-0001-9105-4298
Teacher of Physics and Astronomy General Education School No. 7 in Yuzhnouralsk, Chelyabinsk region, Russia.
E-mail: school7_yu@mail.ru

TRAINING OF GENERAL EDUCATION ORGANIZATIONS TEACHERS TO POPULARIZE SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT SPACE

Abstract

Introduction. The theme of the space was attractive to human at all times. A certain actualization of this resource among the younger generation is required, having a rich history in the field of space activities. Space topics have a huge potential for improving the quality of education, as well as the choice of young professionals in the field of space activities. For realization of this potential, we should turn to the popularization of scientific knowledge about space. But, as the study shows, interest in popularizing scientific knowledge among teachers is low enough for various reasons. This makes it possible to designate the purpose of this work to represent the content and organizational and pedagogical means of training teachers to popularize scientific knowledge about space.

Materials and methods. The main research methods are the analysis of scientific literature about the preparation of a teacher for innovation activity, the implementation of ideas to popularize scientific knowledge, as well as diagnostic methods, including observation and questioning to determine the positions of teachers in addressing the resources to popularize scientific knowledge.

Results. The authors of the article highlight a list of the methods of activity necessary for the teacher to popularize scientific knowledge about space. It contains: selection and adaptation for schoolchildren of modern scientific data; inclusion of selected material in the content of basic educational programs; mastering the methods of popularizing scientific knowledge about outer space; evaluation of the formation of scientific knowledge of outer space among students.

Discussion. The authors emphasize the use of cinema pedagogics as a method that has a high emotional impact on the personality of schoolchildren. This becomes possible due to the appeal to images

and models of activity, cultivated in feature films and documentaries focused on space themes.

Conclusion. The review of feature and documentary films presented in the article will allow a teacher to immerse himself in the "atmosphere" of the diversity of space themes and to select the content of the educational material. It is shown that the alignment of the described system of training teachers for the popularization of knowledge about outer space using the method of cinema pedagogics allows one to form a steady interest in studying the features of the space branch of schoolchildren in the process of the lessons and after-hours activities.

Keywords: teacher, general educational organization, scientific knowledge about space, popularization, cinema pedagogics, teacher training.

Highlights:

- The ways of activity necessary for a teacher to popularize knowledge about the space industry have been identified;
- The types of film fragments aimed at promoting knowledge of space have been highlighted;
- The review of feature films and documentaries has been presented. It will allow the teacher to select the content of educational material.

References

1. Diveeva N.V. *Populyarizaciya nauki kak raznovidnost' massovyh kom-munikacij v usloviyah novyh informacionnyh tekhnologij i rynochnyh otnoshenij (dis. kand. filolog. Nauk)* [Popularization of science as a kind of mass communication in the context of new information technologies and market relations (diss. cand. of philologic. sci.)]. Rostov on Don, 2014, 186 p. (in Russian).

2. Komarova E.V. *Zhurnal "Vokrug sveta": istoriya i funkcionirovanie na sovremennom ehtape: Dis. kand. filol. nauk* [Journal "Around the World": history and functioning at the present stage: Diss. cand. of philol. sci.]. N. Novgorod, 2014, 266 p. (in Russian).

3. Ilyina I.N. *Populyarizaciya rossijskoj nauki i kul'tury (nauka i SMI)* [Popularization of Russian science and culture (science and media).]. *Dokumental'noe nasledie Rossii: teoriya i praktika sohraneniya i ispol'zovaniya nauchnyh fondov – Documentary Heritage of Russia: Theory and Practice of Preservation and Use of Scientific Foundations.* Syktyvkar, 2013, 307-319. (in Russian).

4. Ivanitsky V.Yu. *Nauchnaya populyarizaciya kak funkciya sovremennoj nauki* [Scientific popularization as a function of modern science.]. 2001, No. 2. (in Russian). URL: http://www.pseudology.org/science/Science_Literature.htm (accessed: 20.09.18).

5. Gudzyuk E.N. *Populyarizaciya nauchnyh znanij kak neobhodimoe uslovie razvitiya modernizacionnyh tendencij v obrazovanii* [Popularization of scientific knowledge as a necessary condition for the development of modernization tendencies in education.]. *Innovatika i ehkspertiza – Innovation and expertise*, 2011, No. 1, 14-21. (in Russian).

6. Sukhenko N.V. *Specifika populyarizacii nauki v Rossii* [Specificity of the popularization of science in Russia.]. *Vestnik NGTU. Seriya "Upravlenie v social'nyh si-stemah. Kommunikativnye tekhnologii" – Bulletin of the NNSTU. Series "Management in social systems. Communicative technologies",* 2016, No. 4, 18-22. (in Russian).

7. Ibatullina E.YU. *Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti kak faktor korrekcii professional'nogo konservatizma: Dis. kand. ped. nauk* [Readiness of the teacher for innovation as a factor in the correction of professional conservatism: Diss. cand. of ped. Sci.]. Astrakhan, 2013, 182 p. (in Russian).

8. Gulchevskaya N.E. *Osobennosti professional'noj trevozhnosti uchitelya v usloviyah obrazovatel'nyh innovacij: Dis. kand. psihol. nauk* [Features of professional anxiety teacher in the conditions of educational innovation: Diss. cand. of psychol. sci.]. Rostov on Don, 2004, 232 p. (in Russian).

9. Panina S.V., Sergeeva T.I. *Gotovnost' uchitelya k innovacionnoj deyatel'nosti v usloviyah realizacii FGOS* [Readiness of the teacher for innovation in the context of FSES.]. *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2017, No. 1, 117-119. (in Russian).

10. Slastenin V.A., Podymova L.S. *Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj deyatel'nosti* [Readiness of the teacher for innovation.]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*. 2007, No. 1, 42-49. (in Russian).

11. Khachatryan E.V. *Pedagogicheskaya model' formirovaniya gotovnosti uchitelej k primeneniyu innovacionnyh tekhnologij* [Pedagogical model of teachers' readiness formation for application of innovative technologies]. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya – Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2010, No. 5, 79-82. (in Russian).

12. Ignatov D.M., Kapinova E.S. *Kinopedagogika kak interaktivnyj metod obucheniya metodike fizicheskogo vospitaniya v nachal'noj shkole* [Cinema pedagogics as an interactive method of teaching methods of physical education in primary school.]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Prospects of science and education*, 2018. No. 2 (32). 215-218. (in Russian).

13. Stepanova P.M. *Kinopedagogika i mediaobrazovanie: uchebnoe posobie* [Cinema pedagogics i mediaeducation: tutorial.]. St. Petersburg, 2016, 98 p.

14. David R. Cole, Joff P. N. Bradley. *A Pedagogy of Cinema*. Sense Publishers, 2016, 186 p. (in English).

15. Popova E.V. *Formirovanie gotovnosti starsheklassnikov k vyboru professij kosmicheskoj otrasli: Dis. kand. ped. nauk* [Formation of the readiness of high school students to choose the professions of the space industry: Diss. cand. of ped. sci.].Yekaterinburg, 2015, 225 p. (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.58..7..008
УДК 378
ББК 74.480.05

Е. В. Моисеева
ORCID № 0000-0002-8119-8084
Старший преподаватель кафедры социальной работы, педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: mev64@inbox.ru

ХАРАКТЕРИСТИКА ЭТАПОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются вопросы, характеризующие экспериментальную работу по формированию социально-правовой компетенции у студентов вуза. Представлено описание педагогического эксперимента, направленного на практическую проверку истинности полученных данных в ходе педагогического эксперимента. Цель статьи – охарактеризовать экспериментальную работу по формированию социально-правовой компетенции у студентов вуза, выделить и охарактеризовать этапы, методики и методы диагностики педагогического эксперимента.

Материалы и методы. Основные методы, используемые в исследовании: теоретические (анализ, моделирование, индукция, сравнение, обобщение), эмпирические (формирующий эксперимент, наблюдение, анкетирование, тестирование, экспертиза, статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемых гипотез) и анализ нормативно-правовых актов и законодательной базы.

Результаты и их обсуждение. Представлены этапы экспериментальной работы, позволяющие проверить эффективность реализации системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза и оценить результативность педагогических условий, направленных на повышение ее эффективности.

Заключение. Делается вывод о том, что правильно подобранные диагностические методики позволяют качественно измерить уровень сформированности каждого критерия социально-правовой компетенции у студентов вуза.

Ключевые слова: социально-правовая компетенция, формирование социально-правовой компетенции у студентов вуза, экспериментальная работа, диагностика сформированности социально-правовой компетенции, образовательный процесс вуза.

Основные положения:

- определены этапы экспериментальной работы;

- разработана авторская программа, позволяющая определить выборочную совокупность, отвечающую целям эксперимента, организовать группу экспертов, способных квалифицированно организовать экспериментальную работу, разработать критериально-уровневую шкалу для оценки уровня сформированности социально-правовой компетенции и результативности системы и условий ее реализации; подобрать диагностические методики, позволяющие качественно измерить уровень сформированности каждого критерия формируемой компетенции;

- представлены критерии и методы диагностики социально-правовой компетенции у студентов.

1 Введение (Introduction)

Анализ состояния проблемы обеспечил исходные позиции для разработки системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза.

Под социально-правовой компетенцией мы понимаем интегративную характеристику, проявляющуюся в совокупности знаний, умений, опыта и качеств личности студентов, которая обеспечивает их эффективную профессиональную деятельность, в том числе при решении гражданских задач [1].

Структурными компонентами социально-правовой компетенции у студентов вуза являются мотивационно-ценностный (знания об общечеловеческих и общеправовых ценностях, правовых и моральных норм поведения, умения применять правовые нормы, опыт овладения навыками правовой культуры и зако-

нопослушного поведения, ответственность), когнитивно-поведенческий (знания в области права, основ социально-правовой защиты, умения применять нормы права в стандартных и нестандартных ситуациях, опыт овладения навыками поиска, анализа, отбора, обработки и передачи правовых знаний, рефлексивность, креативность), деятельностно-рефлексивный (знания об уровне сформированности правовых умений, основ правового взаимодействия с участниками социальной микро-, мезо-, макросреды, умения организовать оказание социально-правовой помощи, опыт овладения и проведения мероприятий по социально-правовой тематике, требовательность к правомерному поведению окружающих, эмпатия, инициативность), личностный (знания о различных субъектах права, толерантное отношение к ним, правовая активность, ответственность).

Основными теоретическими результатами исследования являются разработка системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, выявление педагогических условий ее эффективного функционирования и, в соответствии с логикой научно-педагогического поиска, экспериментальная проверка успешности их использования в практике образовательного процесса высшего учебного заведения.

Система формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза будет обеспечиваться комплексом условий, к числу которых следует отнести следующие: а) разработка и реализация программ дополнительного профессионального образования для повышения уровня социально-правовой компетенции студентов вуза; б) работа с медиаресурсами, позволяющими стимулировать правовую грамотность и активность студентов вуза; в) разработка социально-правовых проектов и их реализация как способ демонстрации социально-правовой компетенции. Данные условия отражают социальный заказ, связанный с потребностью в развитии правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различного уровня посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, учебно-методических материалов, обеспечивающих получение знаний

в области права; реализацию идей системно-деятельностного, аксиологического и компетентностного подходов; перспективные направления в реализации учебно-воспитательного процесса вуза, включающего современные модели и инструменты общекультурной и профессиональной подготовки.

Цель исследования: описание этапов экспериментальной работы, анализ методов и методик диагностики сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза на каждом этапе экспериментальной работы.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В научной литературе под педагогическим экспериментом понимают «комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез», а его основными характеристиками называют однозначность, надежность, валидность, воспроизводимость [2].

Организация и осуществление педагогического эксперимента требует, прежде всего, формулировки целевых ориентаций. Отметим, что проводимый нами эксперимент обеспечивал достижение следующих задач:

1) проверить эффективность функционирования в образовательном процессе системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза;

2) оценить результативность педагогических условий, направленных на повышение эффективности функционирования разработанной системы.

Для достижения цели и задач экспериментальная работа должна иметь свою логику и строгую последовательность этапов в ее реализации. В структуре нашего педагогического эксперимента были выделены констатирующий, формирующий и обобщающий этапы [1-6].

Цель *констатирующего* этапа заключалась в оценке состояния изучаемого явления, в нашем случае это наличие необходимых характеристик социально-правовой компетенции у студентов вуза – будущих учителей, специалистов по социальной работе, социальных педагогов и др.; *формирующего* этапа – в реализации в образовательном процессе вуза авторской системы на фоне пе-

дагогических условий; *обобщающего* этапа – в проведении повторных диагностических процедур с целью определения эффективности реализованной системы и педагогических условий, обобщении полученных результатов и оформлении выводов по проведенной экспериментальной работе. Следовательно, каждый этап эксперимента обеспечивал решение ряда задач. Обозначим их.

К задачам *констатирующего этапа* мы отнесли следующие:

- разработку плана педагогического эксперимента по формированию социально-правовой компетенции у студентов вуза и основных процедур его реализации;

- определение репрезентативной выборки для проведения эксперимента;

- создание экспертной группы и разработку программы ее работы;

- выбор и обоснование методов диагностики, позволяющих объективно оценить уровень сформированности социально-правовой компетенции;

- проведение начального среза по изучению уровня сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза и аналитическая оценка результатов;

- распределение выборки на экспериментальные и контрольную группы, разработку программы педагогического эксперимента для каждой группы.

Большое количество задач констатирующего этапа было связано, в первую очередь, с особым вниманием к проблеме адекватной постановки эксперимента, что обеспечило достоверность получаемых в ходе его проведения данных, итоговых результатов.

Задачами *формирующего этапа* нашего эксперимента являлись:

- реализация программ педагогического эксперимента в экспериментальных и контрольной группах;

- проведение промежуточного среза по выявлению уровня сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза во всех группах, участвующих в эксперименте;

- анализ соответствия процедур эксперимента критериям и показателям социально-правовой компетенции, что обеспечило соблюдение принципов достоверности и объективности полученных данных.

К задачам *обобщающего этапа* педагогического эксперимента отнесли:

- проведение итогового диагностического среза уровня сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза;

- аналитическую оценку сформированности у студентов вуза социально-правовой компетенции в каждой группе;

- оценку влияния разработанной системы и педагогических условий на результативность процесса формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза;

- обобщение результатов теоретико-экспериментального исследования.

3 Результаты и их обсуждение (Results and discussion)

Перейдем к обоснованию диагностического инструментария исследования. Методы и методики диагностики подбирались относительно каждого показателя социально-правовой компетенции. На протяжении экспериментальной части нашего исследования были использованы: опросные методы (анкетирование, беседа), обсервационные методы (наблюдение и самонаблюдение), праксиметрический метод (изучение процессов и продуктов деятельности студентов), количественные методы (ранжирование).

При выборе методов экспериментальной работы мы руководствовались спецификой темы исследования, его целью и задачами, а также исходили из основных принципов отбора методов педагогического исследования: использование для решения научной проблемы не одного, а комплекса взаимодополняющих методов, соответствие методов существу изучаемого явления и возможностям исследователя и исследуемых, запрет применения методов, противоречащих нравственным нормам, способных нанести вред участникам опытно-экспериментальной работы [4; 5; 7 и др.].

Для диагностики начального уровня сформированности социально-правовой компетенции подобраны методики, которые прямым или косвенным образом позволяли диагностировать компоненты социально-правовой компетенции у студентов вуза. Диагностический инструментарий был одобрен экспертной группой и обобщен в сводной таблице, включающей критерии, показатели, признаки и методы диагностики социально-правовой компетенции [8-17].

Поясним выбор каждого метода диагностики критериев социально-

правовой компетенции.

Беседа как диагностический метод представляет собой целенаправленный диалог между преподавателем и студентами с целью выявления сформированности когнитивно-поведенческого критерия социально-правовой компетенции. Беседа может осуществляться как индивидуально со студентом, так и с группой студентов. В ходе беседы преподаватель задает вопросы, связанные с пониманием сущности социально-правовой компетенции, озвучиваются как истинные, так и ложные высказывания, которые комментируются студентами, и на основе этих комментариев выявляется степень сформированности критерия.

Праксиметрический метод – изучение продуктов деятельности студентов – позволил изучить, во-первых, мотивы правопослушного поведения посредством анализа эссе студентов по правовой тематике. Во-вторых, изучение продуктов деятельности студентов осуществлялся на основе оценки отчетов по практике, в результате анализа воспитательных мероприятий. Этот метод использовался в оценке сформированности когнитивно-поведенческого и деятельностно-рефлексивного критериев социально-правовой компетенции (Таблица 1).

Таблица 1 – **Мотивационно-ценностный компонент компетенции**
Table 1 – **Motivational and value component of competence**

Показатель	Признак компонента	Методика и метод диагностики
1	2	3
Мотив правопослушного поведения	*Мотивы на уровне сознания*: внутреннее убеждение в правильности и справедливости требований правовых норм; соз- нательное подчинение требованиям закона; наличие собственной потребности в соблюдении закона и др. *Мотивы на уровне поступка*: стремление активно исполнять правовую обязанность; стремление к дисциплинированности и активности в	Беседа Праксиметрический метод

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Мотив право-послушного поведения	жизни и профессиональной деятельности; стремление к честной и активной реализации предоставляемых полномочий; стремление к реализации профессионального чувства ответственности и др.	Беседа Праксиметрический метод
Ценность-цели	*Ценности правовой информированности* (ценности, связанные с удовлетворением потребности в знании нормативно-правовых документов, регулирующих отношения между людьми в обществе). *Ценности позитивного типа правового поведения* (ценности, связанные с признанием верховенства закона, добропорядочности и добросовестности как преобладающей модели социально ответственного поведения). *Ценности, ориентирующие на защиту интересов другого человека* – ценности приоритета человека, его неотчуждаемых прав и свобод и социально значимого поведения. *Ценности самоутверждения и самореализации в профессии* (ценности, связанные с утверждением личностью своего профессионального статуса в качестве специалиста высокой правовой грамотности и культуры).	Беседа Ранжирование
Ценность-качество	Гражданская ответственность Уважение к закону Добропорядочность Добросовестность и др.	Наблюдение
Ценность-отношение	Отношение к себе и другим как субъектам права; Соблюдение норм закона и профессиональной этики	Беседа

Анкетирование представляет собой опросный метод, который реализуется с помощью специально разработанной анкеты, включающей вопросы на знание основных норм конституционного трудового, семейного, гражданского, образовательного права, знание и понимание единства прав и обязанностей; знание норм, предусматривающих и регулирующих юридическую ответственность и общий порядок привлечения к ней и др.; понимание ценности правовой информированности, правовой грамотности и правовой культуры в профессии, сущности правопослушного и социально ответственного поведения. Для проведения анкетирования готовятся бланки с вопросами. Процедура может охватывать всю выборку одновременно.

Контрольный опрос как метод диагностирования когнитивно-поведенческого компонента социально-правовой компетенции позволяет как устным, так и письменным способом выявить качество усвоения знаний о данной компетенции. С этой целью составляются терминологические диктанты, опросные листы, тесты для выполнения им студентами. Так же в качестве основы контрольного опроса выступают вопросы преподавателя на экзаменах и зачетах по дисциплинам, включающим правовые темы, проблемы социально-правового характера. Студенту выставляются либо оценки (в пятибалльной шкале), либо рейтинговые баллы (в пересчете на процент выполненных заданий), либо дихотомическая оценка «зачтено» («не зачтено»). В любом случае, студент классифицируется по трем уровням сформированности – низкий, социально приемлемый и оптимальный для жизни в обществе (Таблица 2).

Таблица 2 – **Когнитивно-поведенческий компонент компетенции**
Table 2 – **Cognitive-behavioral component of competence**

Показатель	Признак компонента	Методика и метод диагностики
1	2	3
Правовое знание	*Знание:* принципов права; основных норм конституционного права (права и свободы, избирательная система и др.); норм трудового,	Анкетирование Контрольный опрос

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Правовое знание	семейного, гражданского, образовательного, предпринимательского права; единства прав и обязанностей; норм, предусматривающих и регулирующих юридическую ответственность и общий порядок привлечения к ней; возраста, с которого наступает юридическая и, прежде всего, уголовно-правовая ответственность, для коммерсантов – гражданско-правовая ответственность.	Анкетирование Контрольный опрос
Правосознание	*Совокупность взглядов*, идей, представлений, чувств людей, их объединений, всего общества в целом относительно права и правовых явлений. *Познавательно-оценочное отношение* людей к прошлому и действующему законодательству, идеи о его дальнейшем совершенствовании, о законности, правосудии. *Осознание* объективной необходимости права в современном обществе, его социального назначения, связи с такими демократическими идеалами, как справедливость, свобода, естественные и неотъемлемые права личности. *Отношение* к актам поведения людей, их оценочная характеристика с точки зрения правомерности или неправомерности, совокупность психологических установок и ценностных ориентаций на неукоснительное соблюдение норм права. *Ответственное отношение* к осуществлению норм права.	Беседа

Продолжение таблицы 2

1	2	3
Саморегуляция	Процесс управления собственным психологическим и физиологическим состоянием, а также поступками; подчинение правового поведения субъекта нормам права.	Наблюдение Самооценка

Наблюдение – эмпирический метод исследования, заключающийся в непосредственном восприятии и фиксации поведения наблюдаемого факта, явления. Для его реализации создаются карточки наблюдателя и листы протоколов, в которые вносятся отметки о наличии (отсутствии) необходимого умения, навыка, качества. Наблюдение ведется во время учебного процесса, квазипрофессиональной деятельности при решении задач, кейсов, в проигрывании ситуации правового содержания, а также в период практики, когда у студента появляется возможность не только продемонстрировать социально ответственное поведение самому, но и формировать основы правопослушного поведения у школьников и клиентов социальных служб, в рамках выполняемых индивидуальных заданий практики. Данный метод используется при оценке сформированности когнитивно-поведенческого и деятельностно-рефлексивного критериев оценки социально-правовой компетенции студента.

Ранжирование как метод исследования использовался в экспериментальной части работы с целью изучения места ценностей социально-правовой направленности в системе ценностей личности студентов. Суть этого метода заключается в определении места конкретного явления в ряду однотипных. В нашем случае имеются в виду ценности правового поведения, включенные в мотивационно-ценностный критерий социально-правовой компетенции. Данный метод реализуется как в результате экспертного оценивания, так и в результате самооценки (Таблица 3).

Таблица 3 – **Деятельностно-рефлексивный компонент компетенции**
Table 3 – **Activity-reflexive component of competence**

Таблица 3

Показатель	Признак компонента	Методика и метод диагностики
Умение	*Умение* поступать правомерно (в соответствии с законом): использовать свои права; исполнять обязанности; соблюдать запреты; отстаивать свои права в случае их нарушения; истолковать положения закона, выяснить его цель, определить сферу действия; применять в практической деятельности добытые правовые знания; использовать закон для защиты своих прав, свобод и законных интересов; вести себя в сложных правовых ситуациях.	Изучение Продуктов деятельности Наблюдение
Владение	Демонстрация правовой культуры: привычек правомерного поведения; проявления правовой активности, в том числе ведения активной работы по укреплению законности и правопорядка и др.	Изучение продуктов деятельности Наблюдение
Оценка	Оценка своего правового поведения в совокупности сознания и деятельности, мотивов и ценностей.	Самооценка

Подбор диагностик, разработка анкет и протоколов наблюдения, тематики эссе, вопросов для бесед, бланков для ранжирования стали элементами авторской новизны и теоретической значимости исследования.

Уровнями сформированности социально-правовой компетенции у студентов вуза являются недостаточный, социально приемлемый и оптимальный для жизни в обществе. Далее представим для каждого уровня степень выраженности показателей социально-правовой компетенции.

Недостаточный уровень сформированности социально-правовой компетенции – студент вуза демонстрирует отсутствие мотивации и ценностных ориентаций, качеств правопослушного поведения; имеет низкие знания правовых норм; умения поступать в соответствии с законом реализуются неосознанно, наблюдается безнравственное поведение; не владеет правовой культурой, наблюдается социально-правовая пассивность и безответственность; отсутствие способности дать адекватную оценку своему правовому

поведению.

Приемлемый уровень сформированности социально-правовой компетенции – студент нередко стремится исполнять правовую обязанность; быть дисциплинированным в жизни и профессиональной деятельности, честным в реализации предоставляемых полномочий; к реализации профессионального чувства ответственности и др.; иногда готов реализовать ценностные ориентации, связанные с выполнением норм права, качества законопослушного гражданина; демонстрирует либо время от времени, либо недостаточные знания правовых норм; умения поступать в соответствии с законом реализуются в большей мере осознанно, демонстрирует чаще нравственное поведение, правовую культуру, социально-правовую ответственность; способен дать оценку своему правовому поведению, но не всегда готов спрогнозировать последствия своих поступков.

Оптимальный для жизни в обществе уровень сформированности социально-правовой компетенции – студент демонстрирует высокую мотивацию правового поведения (наличие собственной потребности в соблюдении закона, стремление активно исполнять правовую обязанность; стремление к дисциплинированности и активности в жизни и профессиональной деятельности; стремление к честной и активной реализации предоставляемых полномочий; стремление к реализации профессионального чувства ответственности), ценностных ориентаций, качества и отношения, характеризующие его как активного субъекта социально-правовых отношений; отличные знания правовых принципов и норм, потребность в правопослушном поведении и способность им управлять; демонстрация высоконравственного, социально ответственного и активного поведения, а также способности к адекватной оценке своих действий и поступков и готовности к самосовершенствованию.

4 Заключение (Conclusion)

Таким образом, в статье дано определение и раскрыта структура социально-правовой компетенции, названы педагогические условия для успешного функционирования системы формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза, определены этапы, методы диагностики экспериментальной работы.

Библиографический список

1. Моисеева Е. В. Система формирования социально-правовой компетенции у студентов вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017 – № 5. – С. 74-80 .

2. Аникина А. С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекса профессионально-ориентированных правовых задач : дис. … кан. пед. наук. Ниж. Тагил, 2011. – 188 с.

3. Mash R. Tutorial teaching in economics D. Palfreyman. Ed. The Oxford Tutorial. *Journal* Oxford. Blackwell's. 2001. 53-61.

4. Горбушина М. В. Формирование правовой компетентности у будущих специалистов социальной работы в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. … кан. пед. наук). Ульяновск, 2007. – 210 с.

5. Молчанова А. В. Формирование профессионально-правовой компетентности социального педагога в вузе : дис … кан. пед. наук. М., 2008. – 219 с

6. Новиков А. М. О развитии методических систем // Специалист. 2015. – № 9. – С. 21-25.

7. Поппер, К. Р. Открытое общество и его враги // Управление мегаполисом. 2012. – № 1. – С. 83-87.

8. Персидская М. Б. Правовая компетентность в социальном управлении (социоструктурный аспект) : дис. … кан. соц. наук. Ростов-н/Д., 2003. – 157 с.

9. Gnatyshina E. V. [Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking]. *Espacios*. 2017, 38 (25). Available from: http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html. (Accessed: 12.06.18). (Scopus).

10. Gordeeva D. S. [Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanity and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation]. Espacios. 2017 Vol. 38 (56). Availiable at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html (Accessed 12.06.18) (Scopus).

11. 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. 12. 2486-2492. (Scopus).

12. Загвязинский В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования // Альма-Матер. 2004. – № 9. – С. 21-25

13. Соболева М. А. Формирование правовой компетенции студентов медицинского института : на примере специальности 060101 Лечебное дело : дис … кан. пед. наук. Орел, 2013. – 221 с.

14. Стымковский В. И. Формирование правовой компетентности слушателей в условиях интеграции дополнительного образования вуза и предприятий отрасли (на примере МИПК МГТУ им. Н. Э. Баумана) : дис. … кан. пед. наук. М. – 2011. – 146 с.

15. Hoffmann T. [The meanings of competency. Journal of European Industrial Training. 1999. Vol.23. № 6. 230 p. P.67. Improving School Leadership. OECD. Volume 1] [Policy and Practice Directorate for Education [Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman]. OECD. Paris. 2008. 195 p.

16. Adult Learner: a neglected species [M. S. Knowles. – 4 th ed.]. Houston. Book Division Gulf Publishing Company. 1990. 211 p.

17. McClelland D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". Journal American psychologist. 1973. Vol. 28. P. 1-14.

E. V. Moiseeva
ORCID No. 0000-0002-8119-8084
Senior Lecturer, Department of Social Work, Pedagogy and Psychology,
South-Ural state Humanities-Pedagogical university,
Chelyabinsk, Russia.
E-mail: mev64@inbox.ru

HARACTERISTIC EXPERIMENTAL WORK ON THE FORMATION OF SOCIAL AND LEGAL COMPETENCE IN UNIVERSITY STUDENTS

Abstract

Introduction. The article discusses issues that characterize the experimental work on the formation of social and legal competence among university students. A description of the pedagogical experiment aimed at the practical verification of the truth of the data obtained during the pedagogical experiment is presented. The purpose of the article is to characterize the experimental work on the formation of social and legal competence of university students, to identify and characterize the stages, methods and methods of diagnosing a pedagogical experiment.

Materials and methods. The study uses theoretical methods (analysis, modeling, induction, comparison, synthesis), empirical methods (formative experiment, observation, questioning, testing, examination, statistical methods of data processing and testing hypotheses).

Results and its discussion. The author presents the stages of experimental work on the formation of socio-legal competence of university students, allowing to check the effectiveness of functioning in the educational process of the system of formation of social and legal competence of university students and assess the effectiveness of pedagogical conditions aimed at improving the efficiency of the developed system.

Conclusion. It is concluded that to confirm the effectiveness of the developed system of formation of social and legal competence among

university students, it is necessary to conduct experimental work that would confirm the validity of our assumptions.

Keywords: social and legal competence, formation of social and legal competence of university students, experimental work, diagnostics of the formation of social and legal competence, educational process of the university

Highlights:

- the components of the experimental work were determined;

- the author's program was developed, which allows defining a sample aggregate that meets the objectives of the experiment, organizing a group of experts capable of competently organizing experimental work, developing a criterion-level scale for assessing the level of formation of social and legal competence and effectiveness of the system and conditions for its implementation; select diagnostic methods to measure the level of formation of each criterion of the formed competence;

- presented criteria and methods for diagnosing social and legal competence among students.

References

1. Moiseyeva E.V. (2017) *Sistema formirovaniya sotsial'no-pravovoy kompetentsii u studentov vuza* [The system of formation of social and legal competence of university students]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta.* 5. 74-80. (In Russian).

2. Anikina A.S. (2011) *Formirovaniye pravovoy kompetentnosti budushchego pedagoga s ispol'zovaniyem kompleksa professional'no-oriyentirovannykh pravovykh zadach* (dis. *... kan. ped. nauk)* [Formation of the legal competence of the future teacher using a set of professionally-oriented legal problems]. Nizh. Tagil. 188 p. (In Russian)

3. Mash R. Tutorial teaching in economics D. Palfreyman. Ed. The Oxford Tutorial. *Journal* Oxford. Blackwell's. 2001. 53-61.

4. Gorbushina M.V. *Formirovaniye pravovoy kompetentnosti u budushchikh spetsialistov sotsial'noy raboty v protsesse professional'noy podgotovki v vuze* (dis. … kan. ped. nauk) [Formation of legal competence in future social work professionals in the process of vocational training at the university]. Ul'yanovsk. 2007. 210 p. (In Russian)

5. Molchanova A.V. *Formirovaniye professional'no-pravovoy kompetentnosti sotsial'nogo pedagoga v vuze (dis ... kan. ped. nauk)* [Formation of professional legal competence of a social teacher in high school]. Moscow, 2008, 219 p. (In Russian).

6. Novikov A.M. (2015) *O razvitii metodicheskikh sistem* [On the development of methodological systems]. *Spetsialist.* 9, 21-25. (In Russian)

7. Popper K.R. (2012) *Otkrytoye obshchestvo i yego vragi* [Open society and its enemies]. *Upravleniye megapolisom.* 1, 83-87. (In Russian).

8. Persidskaya M.B. *Pravovaya kompetentnost' v sotsial'nom upravlenii (sotsiostrukturnyy aspekt)* [Legal competence in social management (socio-structural aspect)]. *Dis. ... kan. sots. nauk.* Rostov–n/D., 2003. 157 p. (In Russian).

9. Gnatyshina E.V. [Methods of the Evaluation of the Potential of the Region Pedagogical Universities on the Basis of Benchmarking. *Espacios*. 2017, 38 (25). Available at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n25/17382502.html (Accessed 12.06.18). (Scopus).

10. Gordeeva D. S. [Cultivating a sense of national civic identity in students at present-day humanity and pedagogy colleges as part of the process of professional preparation. Espacios. 2017. Vol. 38 (56). Availiable at: http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/17385616.html (Accessed 12.06.18). (Scopus).

11. 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. 12. 2486-2492. (Scopus).

12. Zagvyazinskiy V. I. (2004) *Modelirovaniye v strukture sotsial'no-pedagogicheskogo proyektirovaniya* [Modeling in the structure of socio-pedagogical design]. *Al'ma-Mater.* 9, 21-25. (In Russian).

13. Soboleva M. A. Formirovaniye pravovoy kompetentsii studentov meditsinskogo instituta: na primere spetsial'nosti 060101 Lechebnoye delo [Formation of the legal competence of students of the medical institute: on the example of specialty 060101 Medicine]. *Dis ... kan. ped. nauk*. Orel. 2013. 221 p. (In Russian).

14. Stymkovskiy V. I. *Formirovaniye pravovoy kompetentnosti slushateley v usloviyakh integratsii dopolnitel'nogo obrazovaniya vuza i predpriyatiy otrasli (na primere MIPK MGTU im. N. E. Baumana)* [Formation of legal competence of students in the context of the integration of additional education of the university and enterprises of the industry (on the example of MIPK MGTU them. N. Bauman)]. *Dis. ... kan. ped. nauk.* Moscow, 2011. 146 p. (In Russian).

15. Hoffmann T. [The meanings of competency. Journal of European Industrial Training. 1999. Vol.23. № 6. 230 p. P.67. Improving School Leadership. OECD. Volume 1] [Policy and Practice Directorate for Education [Edited by Beatriz Pont, Deborah Nusche and Hunter Moorman]. OECD. Paris. 2008. 195 p.

16. Adult Learner: a neglected species [M. S. Knowles. – 4 th ed.]. Houston. Book Division Gulf Publishing Company. 1990. 211 p.

17. McClelland D. C. Testing for competence rather than for "intelligence". Journal American psychologist. 1973. Vol. 28. 1-14.

DOI: 10.25588/CSPU.2019.71..7..009
УДК 373.24
ББК 74.00

Е. Ю. Никитина[1], Д. П. Химичева[2]
[1]ORCID № 0000-0001-9550-4700
Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка,
литературы и методики обучения русскому языку и литературе,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: elenaurievna@bk.ru

[2]ORCID № 0000-0002-9624-344X
Старший преподаватель кафедры техники, технологии и строительства,
Южно-Уральский государственный университет,
г. Челябинск, Российская Федерация,
E-mail: khimichevadp@susu.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Введение. В статье рассматриваются теоретические аспекты применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. Представлена история развития проблемы (основные этапы), описано её понятийное поле. Цель статьи – обосновать авторскую идею применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей.

Материалы и методы. В ходе исследования использованы нормативные документы, посвященные теме дошкольного образования и информационных технологий. Одним из основных методов исследования является анализ научной литературы по проблеме применения информационно-ком-

муникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности в дошкольных организациях.

Результаты. Разработаны и описаны подходы, совокупное применение которых является теоретико-методической основой исследования.

Обсуждение. Подчеркивается, что с помощью средств информационно-коммуникационных технологий усилия, потраченные на управление познавательной деятельностью, оправдывают себя в полной мере.

Заключение. Делается вывод о том, что проведенное исследование эффективно, выбраны верные методологические подходы, расширено понятийное поле в сфере применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, познавательная деятельность, дошкольное образование, подход.

Основные положения:

- рассмотрена история развития применения информационно-коммуникационных технологий в дошкольных организациях;

- расширено понятийное поле проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей, а именно разработаны и определены понятия «информационно-коммуникационные технологии в дошкольной образовательной организации (ДОО)», «познавательная деятельность старшего дошкольного возраста», «активизация познавательной деятельности»;

- определены методологические подходы исследования к применению информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности.

1 Введение (Introduction)

Современное информационное общество, нацеленное на индивидуума, умеющего быстро находить и использовать информацию для поставленной задачи, подготовленного к жизни в условиях ускоряющегося технологического прогресса и возникновения новых информационных технологий, формулирует серьезные задачи перед социальными институтами, отвечающими за подготовку человека

к функционированию в обществе с новыми требованиями. Среди них выступает развитие способности человека работать с информацией и электронными средствами коммуникации, то есть с информационно-коммуникационными технологиями. Ее развитие зарождается у подрастающего поколения инстинктивно, с рождения, напрямую во взаимосвязи с устройствами, такими, как персональный компьютер, телефон, планшет и др. Однако целенаправленной подготовки в старшем дошкольном возрасте не происходит.

Актуальность проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста обусловлена модернизацией всей образовательной системы государства, развитием информатизации общества, социальными потребностями в улучшении воспитания и обучения детей старшего дошкольного возраста, условиями современного социума, а также недостаточной разработкой содержательно-методических основ процесса активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста средствами информационно-коммуникационных технологий.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии являются ключевыми средствами для любой деятельности детей, особенно для познавательной.

Чтобы решать проблему применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, в первую очередь, следует изучить ее историю, что даст возможность, во-первых, выделить достижения в исследовании выбранной проблемы, во-вторых, правильно применять историческое наследие, а в-третьих, отметить нераскрытые многочисленные аспекты в ее решении и аргументировать пути совершенствования.

Применяя процессный подход в представлении истории развития проблемы, полагаем значимым выделить основные этапы в ее развитии.

Первый этап – этап накопления теоретических знаний в сфере информационных технологий и раскрытия возможностей её применения в образовательном процессе дошкольной организации. Данный этап определяется процессом становления инфор-

мационно-коммуникационных технологий в отечественных дошкольных организациях, позволяющим детям познать закономерности многочисленной коммуникации и подготовить их к жизни в информационном обществе: обучить воспринимать различную информацию, модифицировать, осваивать методы общения на базе различных форм коммуникации с использованием технических средств.

В первый этап входят два периода:

Первый период (1919 – 1970-е гг.) характеризуется тем, что в процесс образования детей вводят средства массовой коммуникации; не существует такого направления, как компьютеризация, однако присутствует процесс практического использования кинематографии, фотографии, прессы для обучения детей, формирования их умственных и творческих способностей.

Второй период первого этапа (70-е – 90-е гг. XX в.) определяется наиболее активным развитием проблемы применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста. В данный период времени возникают такие понятия, как информационно-коммуникационные технологии, компьютеризация. Осуществляются первые внедрения в процесс образования дошкольных организаций информационных технологий и изучаются способы работы с ними.

Второй этап (90-е гг. XX в. – настоящее время) характеризуется активной разработкой компьютерных средств, вызванной интенсификацией научно-технического прогресса, осмыслением необходимости внедрения компьютеров в образовательный процесс дошкольных организаций и активным использованием информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе для достижения учебных целей и подготовки детей старшего дошкольного возраста к жизни в информационном обществе. Впрочем, понятия представлены разрозненно, процесс применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста практически не исследован [1].

Прежде всего, рассмотрим понятийное поле проблемы. Анализ психолого-педагогической литературы

(Э. Г. Азимова, Е. В. Астахова, Л. Л. Босовой, Е. В. Клокова, И. В. Роберта и др.) позволил трактовать понятие «информационно-коммуникационные технологии в дошкольной образовательной организации (ДОО)» как комплекс учебных и методических материалов, инструментальных и технических средств вычислительной техники, форм и методов их применения в практике работы специалистов организаций дошкольного образования (воспитателей, администрации), а также в целях образования детей старшего дошкольного возраста.

Период старшего дошкольного возраста непосредственно связан с подготовкой к поступлению в школу. По признанию экспертов всего мира, это время считается периодом быстрого психического и физического развития ребёнка, интенсивного развития психических и физических качеств, так необходимых человеку в дальнейшей жизни и активного развития познавательной деятельности как залога успешного процесса обучения [2].

Изучив научно-психологическую литературу (Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, А. Г. Запорожца, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Т. И. Шамова и др.), трактуем понятие «познавательная деятельность старшего дошкольного возраста» как сознательную деятельность ребенка, направленную на познание окружающей действительности посредством таких психических процессов, как мышление, речь, восприятие, внимание, память. А понятие «активизация познавательной деятельности» трактуем как модернизирование форм, методов и средств обучения, обеспечивающих активную и самостоятельную теоретическую и практическую познавательную деятельность обучающихся, отражающуюся в мобилизации ими нравственно-волевых, умственных и физиологических сил, нацеленных на результат познавательной деятельности.

Применение информационно-коммуникационных технологий способствует не только достижению максимально нового качества образования детей старшего дошкольного возраста, улучшает логическое мышление, но и повышает их мотивацию к обретению новых знаний, знакомит с социальным миром, формирует новые средства воспитательного воздействия.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного

образования является одним из важнейших документов, характеризующих правила и способы работы в дошкольных организациях. Основной целью внедрения информационно-коммуникационных технологий нам представляется формирование общего информационного пространства образовательной организации, системы, в которую включены и на информационном уровне взаимосвязаны все участники образовательного процесса: дети и их родители, педагоги, администрация [3].

Исходя из указа президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы», приказа Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования», реализации программы «Электронная Россия» и национальной образовательной концепции «Наша новая школа» выделим главные нап-равления становления информационно-коммуникационных технологий:

- применение персонального компьютера с целью ознакомления детей с современными техническими средствами передачи и хранения информации;

- использование информационно-коммуникационных технологий как средства интерактивного обучения, что дает возможность стимулировать познавательную активность детей и принимать участие в изучении новых познаний;

- совместная работа с семьей ребёнка в вопросах применения информационно-коммуникационных технологий дома.

Для дошкольного образования информационно-коммуникационные технологии определяются следующим образом: совокупность учебных и учебно-методических материалов, инструментальных и технических средств вычислительной техники учебного назначения с целью: формирования системы научных познаний о роли и месте средств вычислительной техники в образовательном процессе; совершенствования методов и форм работы специалистов образовательных организаций (администрации, педагогов, методистов, воспитателей); образования детей дошкольного возраста. Сегодня информационно-коммуникационные технологии существенно расширяют возможности педагогов,

родителей и специалистов в сфере дошкольного образования. Возможности применения персональных компьютеров способствуют более полному и успешному совершенствованию развития способностей ребенка. Обучение на персональном компьютере по сравнению с обычными техническими средствами способствует не только наполнению ребенка огромным числом готовых, строго отобранных, подходящим образом организованных знаний, но и формированию умственных, творческих способностей, и что весьма важно в дошкольном возрасте – умению самостоятельно получать новые знания с использованием современных технологий.

3 Результаты (Results)

Теоретико-методической основой применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, согласно проведенному исследованию, является объединение аксиологического, герменевтического и информационного подходов.

Информационный подход показан в трудах Р. Ф. Абдеева, В. Г. Афанасьева, В. М. Казакевича, К. К. Колина, О. Ф. Ливичева, В. А. Якунина и др. [4]. Целью информационного подхода является стремление к наиболее результативному применению в педагогической системе информационного поля, улучшение ее оперативности, управляемости и результативности. Этот подход предоставляет широкие технические возможности применения новейших цифровых технических устройств, свободу в доступе к информации, вовлечение детей в феномен «коллективного разума».

Этот подход обеспечивает изучение скрытых внутренних механизмов взаимодействия воспитателя и детей в ходе информационного обмена, изучение особенности их проявления как в процессе воспитания, так и в процессе преподавания.

Изучение научной литературы (В. И. Журавлев, В. М. Казакевич, К. К. Колин, А. И. Субетто, В. В. Щипанов, В. А. Якунин и др.) позволяет сделать вывод, что применение информационного подхода в образовательном процессе дает возможность улучшить качество учебного материала и усилить образовательные эффекты.

Применение информационно-коммуникационных технологий на различных занятиях в дошкольных организациях позволяет детям развивать

умение ориентироваться в информационных потоках окружающего мира; формировать навыки, способствующие обмену информацией с помощью современных технических средств; осваивать практическими способами работу с информацией; активизировать познавательную деятельность.

Использование информационного подхода дает возможность поднять процесс обучения и воспитания на качественно новый уровень. Включение в мультимедиа фрагментов видеофильмов, анимации позволяет усилить визуальное восприятие и способствует усвоению учебно-воспитательного материала [4].

На методико-технологическом уровне выявлен аксиологический подход, исследованием и реализацией которого занимались такие ученые, как Э. Гартман, А. В. Кирьякова, И. Б. Котов, П. Лапи, Г. И. Чижаков и др.

Специфика использования аксиологического подхода при применении информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей состоит, по данным нашего исследования, в том, что он: 1) позволяет определить совокупность приобретенных ценностей в образовании, воспитании, саморазвитии детей старшего дошкольного возраста; в качестве таких ценностей выступают коммуникативные, информационные, этнические, культурные; 2) оказывает влияние на ценностную ориентацию детей, способствует становлению и социализации их личности в процессе активной образовательной деятельности; 3) позволяет осуществить расширение границ индивидуальной картины мира обучаемого за счет обширных возможностей персонального компьютера и сети интернет; 4) предоставляет связь между системой знаний, умений, навыков и ценностями, которые ориентированы не только на удовлетворение потребностей отдельных людей, но и на решение вопросов гуманизации общества.

Герменевтический подход представлен в работах таких исследователей, как Х.-Г. Гадамер, В. Гумбольдт, В. Дильтей, А. Лоренцер, П. Рикёр, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер и др. и предполагает теорию интерпретации языковых выражений (текстов), направленную на понимание смысла данных выражений. Осознать текст – значит осознать заданный в нем вопрос, который выводит в виртуальное, открытое информационно-образова-

тельное пространство, реализовывает двустороннюю взаимосвязь между имеющимся знанием и познанием [5].

Применительно к нашему исследованию герменевтический подход позволяет актуализировать потенциал информационных ресурсов и решать следующие задачи: концентрировать мыслительную активность и внимание детей; формировать проблемное видение, самостоятельность суждений; углубляться в противоречивую сущность постигаемых явлений, видеть отношения единства и противоположности их сторон; познать источник поставленной проблемы, ее суть.

4 Обсуждение (Discussion)

Следовательно, усилия, потраченные на управление познавательной деятельностью с помощью средств информационно-коммуникационных технологий, оправдывают себя в полной мере: улучшится качество знаний; дети продвигаются в общем развитии; легче справляются с трудностями; появляется возможность вести обучение в зоне ближайшего развития; формируются подходящие условия для лучшего взаимопонимания воспитателя и ребенка. Применение информационно-коммуникационных технологий в дошкольном образовании позволит расширить творческие способности воспитателя и окажет позитивное влияние на воспитание, обучение и развитие детей старшего дошкольного возраста.

5 Заключение (Conclusion)

Рассмотрена теоретико-методическая основа применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста, а именно: изучена история развития проблемы (основные этапы), описано и расширено её понятийное поле; исследованы основные методологические подходы к изучению проблемы исследования. Намечены направления для последующей научно-исследовательской деятельности, позволяющие раскрыть вопрос применения информационно-коммуникационных технологий как средства активизации познавательной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Корнетов Г. Б. Методология изучения педагогического прошлого историко-педагогической наукой // Academia. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 2. С. 37-47.

2. Гришкова Г. Н., Юсубова И. Б. Развитие познавательного интереса в игровой деятельности // Начальная школа. 2004. № 11. С. 41-45.

3. Безруких М. М., Парамонова Л. А., Слободчиков В. И. Предшкольное обучение: «плюсы» и «минусы» // Начальное образование. 2006. № 3. С. 9-11.

4. Милютина А. А. Теоретико-методическая основа формирования медиакомпетенции младших школьников на уроках русского языка // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 5. С. 138-147.

5. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : монография. М. : МАНПО, 2006. 114 с.

E. YU. Nikitina[1], D. P. Khimicheva[2]

[1]ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Professor, doctor of pedagogical Sciences, professor of department of Russian language and literature and methods of teaching Russian language and literature, South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: elenaurievna@bk.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-9624-344X

Senior lecturer of the Department of engineering, technology and construction, South-Ural state University, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: khimichevadp@susu.ru

THEORETICAL ASPECTS OF APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS MEANS OF ACTIVIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Abstract

Introduction. This article discusses the theoretical and methodological foundations of the use of information and communication technologies as a means of enhancing the cognitive activity of children of preschool age. The historiography of the problem (main stages) is presented. The conceptual field of the problem is considered. The components of cognitive activity of preschool children are described. The purpose of the article is to substantiate and reveal the author's concept of the use of information and communication technologies as a means of enhancing the cognitive activity of children.

Materials and methods. In the course of the study, we used the

normative documents devoted to the topic of early childhood education and information technology. One of the main method of research is the analysis of scientific literature devoted to the problem of using of information and communication technologies as a means of enhancing cognitive activity in preschool organizations.

Results. Approaches are developed and described, the connection of them is the theoretical and methodological basis of the study; the author presents the characteristics of the main components of the model.

Discussion. It is emphasized that with the help of information and communication technologies, the work spent on the management of cognitive activity is fully justified.

Conclusion. It is concluded that the study effectively selected the right methodological approaches, expanded the conceptual field in the field of information and communication technologies as a means of enhancing the cognitive activity of children of preschool age.

Keywords: information and communication technologies, cognitive activity, preschool education, approach.

Highlights:

- the history of development of information and communication technologies in preschool organizations is considered;

- the conceptual field of the problem of application of information and communication technologies as a means of enhancing cognitive activity of children is expanded, namely the concepts of " information and communication technologies in preschool educational organization (Doo)", "cognitive activity of preschool age", "activation of cognitive activity";

- methodological approaches to the use of information and communication technologies as a means of enhancing cognitive activity are defined.

References

1. Kornetov G. B. (2018) *Metodologiya izucheniya pedagogicheskogo proshlogo istoriko-pedagogicheskoy naukoy* [Methodology of studying pedagogical past by the history of pedagogy]. *Academia. Pedagogicheskiy zhurnal Podmoskovya.* 2. 37-47. (In Russian).

2. Grishkova G. N. (2004) Razvitie poznavatel'nogo interesa v igrovoj deyatel'nosti [Development of cognitive interest in children's play activities]. *Nachal'naya shkola*. 11, 41-45. (In Russian).

3. Bezrukih M. M. (2009) Predshkol'noe obuchenie: «plyusy» i «minusy» [Pre-School education: «pros» and «cons»]. *Nachal'noe obrazovanie*. 3, 9-11. (In Russian).

4. Milyutina A. A. (2014) Teoretiko-metodicheskaya osnova formirovaniya media-kompetencii mladshih shkol'nikov na urokah russkogo yazyka [The theoretical and methodological basis of formation of the media competence of junior pupils at Russian lessons]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 5, 138-147. (In Russian).

5. Nikitina E. YU. (2006) *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov: perspektivnye podhody.* [Pedagogical management of communicative education of University students: promising approaches: monograph]. *Monografiya.* Moscow, MANPO. 114. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.63..7..010
УДК 371
ББК 74.200.51

Д. Н. Раймерс[1], Р. Х. Шаймарданов[2]
[1]ORCID № 0000-0001-7126-0000
Старший преподаватель кафедры филологического образования,
Тобольский государственный педагогический институт им. Д. И. Менделеева
(филиал ТюмГУ), аспирант кафедры педагогического и специального образования,
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Тюменская область, Российская Федерация.
E-mail: diana.reimers@mail.ru

[2]ORCID № 0000-0002-2270-0660
Доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории
исследований проблем физического воспитания и этнопедагогики,
Сургутский государственный педагогический университет,
г. Сургут, Тюменская область, Российская Федерация.
E-mail: rafis55@mail.ru

КЛАССИФИКАЦИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Введение. В статье исследуются проблемы воспитания духовно-нравственных ценностей младших школьников на уроках немецкого языка средствами аутентичных немецких сказок. Духовно-нравственное воспитание школьников имеет колоссальное значение в пространстве современного образования, что в свою очередь определяет актуальность проблемы.

Материалы и методы. В исследовании используются такие методы, как изучение и анализ педагогической литературы, немецкой художественной литературы, публикаций по проблеме исследования, обобщение, сравнение, классификация и др.

Целью данной статьи является представление классификации аутентичных немецких сказок, рекомендуемых к изучению на уроках немецкого языка в начальной школе, соответствующих возрастным особенностям и уровню

владения языком учащихся младшего школьного возраста и способствующих формированию нравственности у младших школьников в процессе изучения немецкого языка.

Результаты. Результатом данного исследования является представление классификации аутентичных немецких сказок, рекомендуемых к изучению на уроках немецкого языка в начальной школе. Основными принципами отбора аутентичных немецкоязычных сказок для духовно-нравственного воспитания младших школьников на уроках немецкого языка являлись: соответствие морального содержания сказок возрасту учащихся, соответствие сюжета интересам учащихся во втором, третьем и четвертом классах, а также лексико-грамматическое содержание текстов.

Обсуждение. Аутентичные немецкоязычные сказки являются хорошим дидактическим инструментом на уроках немецкого языка, а также средством воспитания духовно-нравственных ценностей у младших школьников.

Заключение. Классификация аутентичных немецких сказок служит теоретико-методологической основой для дальнейшей разработки модели воспитания младших школьников на уроках немецкого языка, ориентированной на духовно-нравственные ценности.

Ключевые слова: воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности, формирование духовно-нравственных ценностей, аутентичный текст, сказка, младший школьник, урок немецкого языка, немецкие сказки.

Основные положения:

- обоснована целесообразность использования аутентичных текстов художественной литературы на уроках немецкого языка для реализации его воспитательных функций;

- проанализированы аутентичные тексты немецкоязычных сказок с целью использования их на уроках немецкого языка в начальной школе;

- представлена классификация аутентичных немецких сказок, рекомендуемых к изучению на уроках немецкого языка в начальной школе.

1 Введение (Introduction)

В конце XVIII – начале XIX вв. в образовательной системе России господствовало православное воспитание.

Институт семьи, школа, церковь, учреждения культуры, здравоохранения, правоохранительных структур являлись важнейшими составляющими культурно-образовательной среды ребенка. Все социальные отношения строились на уважении к старшим и заботе о младших. Распад Советского Союза внес коренные изменения в образовательно-воспитательную систему России. Политико-экономические и духовные перемены в обществе повлекли за собой смену ценностных ориентиров. Произошла утрата ценностей духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. В связи с этим важным становится воспитание высоконравственной духовно богатой личности. Поэтому духовно-нравственное воспитание школьников имеет колоссальное значение в пространстве современного образования, что и определяет актуальность рассматриваемой проблемы.

Первостепенной задачей в условиях модернизации образования в России является возрождение духовности и духовно-нравственного развития личности. Для решения данной задачи необходимо создать условия усвоения современными школьниками духовно-нравственных ценностей, накопленных человечеством в течение многих столетий.

В рамках данной статьи мы покажем, как классифицировать аутентичные немецкие сказки, способствующие формированию нравственности у младших школьников в процессе изучения немецкого языка.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Нашей исследовательской платформой выступают философские положения о духовном становлении человека в культурно-ценностном пространстве; психолого-педагогические положения о закономерностях духовного развития личности ребенка младшего школьного возраста; этнопедагогические аспекты воспитания подрастающего поколения и социализации личности; лингвистические и психолингвистические положения о функции языка в системе отношений человека с окружающим миром. В исследовании используются такие методы, как изучение и анализ педагогической литературы, немецкой художественной литературы, публикаций по проблеме исследования, обобщение, сравнение, классификация и др.

Из истории педагогики нам известно, что формирование знания о нравственных ценностях происходит в несколько этапов и при этом неизменным всегда остается обращение к внутреннему миру человека и проявлению его добродетелей.

Нравственные ценности являются внутренним способом регуляции поведения человека во взаимоотношениях с окружающим миром. Они заключают в себе нормы и идеалы, которые сложились на протяжении многовекового опыта развития общества и на сегодняшний день выстраивают культуру общественных отношений. В повседневной жизнедеятельности сформированные нравственные ценности выражаются убеждениями, поступками, качествами и поведением человека.

Именно нравственные ценности представляют собой отражение представлений человека о таких понятиях, как добро и зло, справедливость и несправедливость, честь и бесчестие, любовь и ненависть, трудолюбие и безделье, счастье и горе. Благодаря данным представлениям человек оценивает конкретные жизненные ситуации, явления и процессы окружающего мира, выражая одобрение или осуждение. Поскольку духовно-нравственное направление в воспитании личности занимает одно из главных мест, учителю необходимо в процессе обучения способствовать усвоению школьниками тех духовно-нравственных ценностей, которые культивируются в современной жизни общества. По мнению К. Д. Ушинского, «… главное достоинство преподавателя в том, чтобы он умел воспитывать своим предметом» [1, с. 94].

Духовно-нравственное воспитание реализуется на всех учебных предметах в общеобразовательной школе, в том числе и на уроках иностранного языка. Ш. А. Амонашвили писал: «Педагогический процесс только тогда хорош, когда в нём воспитание идёт впереди обучения, ибо вызванные им к действию духовные силы будут впитывать знания как пищу, необходимую для дальнейшего роста и становления личности школьника» [2, с. 34].

Сегодня иностранный язык – это не просто учебный предмет, но и средство диалога культур. Иностранный язык с его воспитательным потенциалом играет существенную роль в нравственном становлении младшего школьника.

По словам Д. И. Писарева, «изучение иностранных языков развивает ум, сообщает ему гибкость и способность проникать в чужое мировоззрение» [3, с. 166]. Вступая в общечеловеческое культурное пространство, учащиеся должны владеть различными средствами межнационального общения, …хотя бы одним иностранным языком. Изучение любого иностранного языка повышает духовно-нравственную культуру, расширяет кругозор и воспитывает у обучающегося позитивное и заинтересованное восприятие иноязычной культуры [4, с. 33].

Невозможно недооценивать уникальный воспитательный потенциал, который несет в себе процесс обучения школьников иностранному языку. «Мысли возникают и живут только в языке. Язык является мощным средством в познании мира и формировании мировоззрения» [5, с. 228]. Язык несет в себе духовную и нравственную культуру народа. Воспитание духовности через культуру своего и чужого языка является неотъемлемой частью всей системы духовно-нравственного воспитания школьников в образовательном процессе. По мнению В. А. Сухомлинского «язык является духовным богатством народа». Он говорил: «Сколько я знаю языков, столько я – человек» [6, с. 207]. С. В. Гордеева считает одним из уникальных приемов, способствующих акцентированию внимания на духовно-нравственных ценностях человечества, использование учебного предмета «иностранный язык» [7, с. 105].

Использование на уроках немецкого языка художественных текстов делает процесс духовно-нравственного воспитания более эффективным. Важную роль в реализации духовно-нравственного воспитания на уроке немецкого языка играет чтение аутентичных текстов, которые являются образцами иноязычной речи.

Аутентичные тексты – это оригинальные, неадаптированные тексты изучаемого языка. В качестве аутентичных текстов могут выступать художественные книги, газеты и журналы, профессиональная литература на немецком языке. В нашем случае используются аутентичные тексты художественной литературы, а именно сказки немецкоязычных стран. Поскольку аутентичные тексты требуют более высокого уровня подготовки в сравнении с тем уровнем,

которым владеют обучающиеся на начальном этапе изучения немецкого языка, целесообразно вводить лишь фрагменты аутентичных текстов, дополняя информацию фото- и видеоизображениями, сопровождая их комментариями на русском языке.

Проблема использования аутентичных текстов на уроках иностранного языка была затронута в работах П. Е. Алешевой, Р. Калафато, Н. А. Гридневой, Н. В. Осиповой, И. Н. Кузнецовой и Н. В. Куркан Однако все эти работы посвящены введению аутентичных материалов в процессе обучения английскому или французскому языку [8; 9; 10; 11; 12].

Использование аутентичных текстов на уроках немецкого языка решает задачу духовно-нравственного становления личности. Именно использование в процессе нравственного воспитания произведений немецкой художественной литературы позволяет сформировать у ребенка положительные нравственные эмоции, способность к сопереживанию. Обсуждение поступков героев сказок способствует формированию нравственного сознания ребенка, дружелюбного отношения и толерантности. Воспитательный потенциал сказок заключается в том, что их использование на уроках немецкого языка позволяет создать условия для формирования у младших школьников позитивного отношения к нравственным и духовным явлениям.

Духовно-нравственное воспитание обеспечивается на основе использования аутентичных сказочных сюжетов, отраженных в художественной культуре немецкоязычных стран. В сказках ярко выражается не только культура и нравы определенного народа, но и общечеловеческие ценности. Эти ценности прививаются детям с ранних лет вне зависимости от принадлежности к определенному народу.

Сказки стали предметом научных исследований. Современная психология, начиная с З. Фрейда и К. Юнга, и по сегодняшний день занимается проблемой использования сказок в процессе образования и воспитания и их влиянием на развитие ребенка. Воспитательный потенциал сказки отмечается в работах современных педагогов: Н. Е. Львовой, Н. С. Бибко, М. А. Никитиной, Г. К. Щербининой. По их мнению, сказки позволяют учителю проникнуть в эмоциональную сферу личности ребенка и на этой

основе формировать его нравственные качества.

С. П. Белокурова дает следующее определение: «Сказка – один из основных жанров фольклора, эпическое, преимущественно прозаическое произведение волшебного, авантюрного или бытового характера с установкой на вымысел» [13, с. 348].

Сказки выступают в качестве содержательных основ воспитания на уроках немецкого языка, они обогащают уроки и увлекают детей. Присутствие в сказке вымысла, чудес, необычных событий, говорящих животных и волшебных предметов, обладающих необыкновенной силой, оказывает эмоциональное воздействие на ребенка, приковывая тем самым его внимание. В младшем школьном возрасте ребенку свойственно проявлять интерес ко всему необычному, волшебному и таинственному. Ребенок воспринимает персонажей сказок как реальных существ и сопереживает им, проецируя происходящее с героем на самого себя, отождествляя себя с ним.

Сказка – это, конечно, вымысел, однако идейное содержание любой сказки, её сюжет, образы и детали основаны на реальной действительности. Каждая сказка, какой бы фантастической она ни казалась, отражает реальные картины жизни. Сказочный герой – это человек, обладающий теми или иными чертами характера, а сказочные конфликты – это повседневные жизненные ситуации. Сказка – это ненавязчивый способ научить ребенка справляться с теми или иными жизненными ситуациями, выбирая при этом трудный, но честный путь. Она дает возможность в доступной форме поведать ребенку о горечи одиночества и радости дружбы, о любви и доброте, об искренности и доверии, о тех качествах, которые делают и человека, и мир вокруг него лучше. Сказки позволяет детям через их обсуждение получить нравственный опыт, который понадобится им в жизни.

Германия – страна сказок, породившая самых известных сказочных коллекционеров, Я. Гримм и В. Гримм. Коллекция сказок братьев Гримм «Детские и семейные сказки» является одной из классических сказочных коллекций мировой литературы. Она была переведена на 160 языков [14].

Сегодня многие сказки братьев Гримм стали классикой и большинство из них уже знакомы детям до прихода в начальную школу.

Мы привыкли интерпретировать сказку как жанр художественной литературы, предназначенный исключительно для детей, однако изначально видение Я. Гримма было совершенно иным. Он утверждал, что сказка на самом деле была задумана не для детей, а являлась очень распространенным повествовательным жанром для бедных и необразованных людей, которые не могли читать и писать, но испытывали потребность в невероятных историях. Сегодня сказки братьев Гримм являются содержательной основой образования младших школьников немецкоязычных стран [15].

Сказки относят к детской литературе по причине их краткости и простоты, линейной структуры и частого счастливого конца, когда герой сказки вознаграждается, а зло, будь то ведьмой, мачехой или злым колдуном, наказывается. Нельзя отрицать важность сказок в развитии ребенка с психолого-педагогической точки зрения.

3 Результаты (Results)

Проанализировав сказки братьев Гримм с точки зрения их соответствия возрастным особенностям младших школьников, их смыслового содержания, а также соответствия их лексико-грамматической структуры уровню владения языком учащихся младшего школьного возраста на каждом этапе изучения немецкого языка в начальной школе, мы можем представить следующую классификацию сказок, рекомендуемых к прочтению и изучению на уроках немецкого языка в начальной школе, распределив их по годам обучения (Таблица 1) [16].

Таблица 1 – **Принципы отбора аутентичных немецкоязычных сказок для духовно-нравственного воспитания младших школьников на уроках немецкого языка**

Table 1 – **Principles of selection of authentic German fairy tales for the spiritual and moral education of younger schoolchildren in German lessons**

Название сказки	Требование к отбору			
	Соответствие возрасту	Увлекательность сюжета	Соответствие уровню владения языком	
			Лексика	Грамматика
1	2	3	4	5

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4	5
Hänsel und Gretel (Гензель и Гретель)	2*	2	2	2
Rotkäppchen (Красная Шапочка)	2	2	2	2
Frau Holle (Госпожа Метелица)	2	2	2	2
Aschenputtel (Золушка)	2	2	2	3**
Die Bremer Stadtmusikanten (Бременские музыканты)	2	2	2	3
Die goldene Gans (Золотой гусь)	2	2	2	3
Schneewittchen (Белоснежка)	2	2	2	3
Der Froschkönig (Король-лягушонок)	2	2	3	3
Der süße Brei (Сладкая каша)	2	2	3	3
Der Wolf und die sieben Geißlein (Волк и семеро козлят)	2	2	3	3
Die drei Federn (Три перышка)	2	2	3	3
Dornröschen (Спящая красавица)	2	2	3	3
Die Sterntaler (Звездные Талеры)	3	3	3	3
Rumpelstilzchen (Румпельштильцхен)	3	3	3	3
Das Lumpengesindel (Тряпичная кукла)	3	3	3	3
Rapunzel (Рапунцель)	3	3	3	3
Der gestiefelte Kater (Кот в сапогах)	3	3	3	3
Die weiße Schlange (Белая змея)	3	3	3	3
Hans, mein Igel (Ганс – мой ежик)	3	3	3	3
Hans im Glück (Счастливчик Ганс)	3	3	3	4***
Die Gänsemagd (Гусятница)	3	3	3	4
Der Stiefel von Büffelleder (Сапог из буйволовой кожи)	3	3	3	4
Die drei Männlein im Walde (Три человека в лесу)	3	3	4	4
Das Waldhaus (Лесная избушка)	3	3	4	4
König Drosselbart (Король Дроздоборот)	4	4	4	4
Die kluge Else (Умная Эльза)	4	4	4	4
Die sieben Raben (Семь воронов)	4	4	4	4
Die zwölf Jäger (Двенадцать охотников)	4	4	4	4
Der treue Johannes (Верный Иван)	4	4	4	4

Продолжение таблицы 1

Der Teufel mit den drei goldenen Haaren (Черт с тремя золотыми волосками)	4	4	4	4
Fundevogel (Птичий найденыш)	4	4	4	4
Der Königssohn, der sich vor nichts fürchtet (Королевич, который ничего не боится)	4	4	4	4
Der Eisenhans (Железный Ганс)	4	4	4	4
Die zertanzten Schuhe (Стоптанные туфельки)	4	4	4	4
Das Meerhäschen (Морской зайчик)	4	4	4	4
_____ Примечание - * 2 класс; ** 3 класс; *** 4 класс.				

Данная классификация позволяет при обучении младших школьников немецкому языку выбирать аутентичные тексты или их фрагменты в зависимости от образовательных и воспитательных задач конкретного урока во втором, третьем и четвертом классах. Из таблицы видно, что сказка подходит для изучения на уроке немецкого языка во втором, в третьем, или в четвертом классе, если она соответствует каждому из этих этапов обучения по всем или большинству приведенных принципов отбора.

Во втором классе рекомендуется вводить лишь небольшие фрагменты аутентичных текстов, дополняя информацию фото- и видеоизображениями, сопровождая их комментариями на русском языке, поскольку дети еще не овладели необходимым грамматическим минимумом для самостоятельного прочтения аутентичных материалов. Предварительно рекомендуется вводить основные понятия, характеризующие те или иные качества характера персонажа, а также имена персонажей на немецком языке, развивая при этом воображение ребенка и формируя в его сознании ключевые понятия, характеризующие нравственность и безнравственность персонажа и его поступков. В связи с этим мы рекомендуем к прочтению на уроках немецкого языка во втором классе отрывки из простых сказок, имеющих незамысловатый сюжет и несущий в себе мораль, доступную для понимания и усвоения учащимися в возрасте от семи до восьми лет (Таблица 1).

В третьем классе целесообразно использование на уроках немецкого

языка более сложных сказок. Дети в возрасте от восьми лет любят волшебство, магию и королевские истории с различного рода опасностями, которые главный герой успешно преодолевает, проявляя храбрость, мужество и справедливость. На данном этапе дети уже владеют навыками чтения и понимания текстов, содержащих как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова, также владеет навыками распознавания основных коммуникативных типов предложений, простых распространённых предложений, грамматическими формами изъявительного наклонения (Präsens). Исходя из этого, мы рекомендуем к изучению фрагменты из аутентичных сказок с более сложным сюжетом, но простые по контексту, содержащие только простые распространенные предложения. С точки зрения морального содержания, сказки должны включать в себя примеры проявления нравственных поступков героев в ситуациях, которые влекут за собой определенные потери, но являются при этом единственно верными и справедливыми (Таблица 1).

В четвертом классе, когда учащиеся овладели основными навыками работы с немецкоязычными текстами, познакомились с основными грамматическими аспектами, сказки рекомендуется использовать с привязкой к предмету, например, при изучении определенной грамматической конструкции или в качестве способа введения лексических единиц. На данном этапе изучения языка ребенок уже владеет навыками распознавания сложносочинённых предложений с сочинительными союзами, владеет грамматическими формами изъявительного наклонения (Präsens, Futurum, Präteritum, Perfekt), знает модальные глаголы, прилагательные в положительной, сравнительной и превосходной степени, наречия времени и наиболее употребительные предлоги [17]. Поэтому мы рекомендуем к прочтению более длинные, захватывающие сказки со сложными контекстами, несущие в себе проблему морального выбора главного героя (Таблица 1).

Приведем пример применения данной классификации в процессе обучения немецкому языку. На уроке немецкого языка (урок 27) во втором классе, когда учащиеся знакомятся с некоторыми персонажами различных сказок, а также прилагательными, характеризующими личностные качества этих

персонажей, мы останавливаем внимание детей на персонажах из сказки «Золушка» (Aschenputtel) и рассматриваем их более подробно, вспоминая сюжет сказки. В классификации мы видим, что данная сказка подходит для использования на данном этапе обучения немецкому языку по трем принципам: соответствие морального содержания возрасту, увлекательность сюжета сказки для данного возраста и соответствие лексического материала уровню владения языком. Однако сказка не соответствует по принципу отбора грамматического материала, так как во втором классе на начальном этапе изучения немецкого языка учащиеся еще не владеют навыками чтения текстов с распространенными предложениями. Поэтому мы используем лишь небольшие фрагменты из сказки, включающие имена персонажей и прилагательные, характеризующие их качества, сопровождая их иллюстрациями. При этом целесообразно рассказать учащимся сюжет сказки и обсудить основную проблему. В данной сказке мы можем наблюдать за отношениями Золушки со злой мачехой и завистливыми сестрами, которые делают её жизнь трудной. Такие обстоятельства хорошо известны современным детям, поскольку они часто сталкиваются с ситуациями зависти и соперничества. На примере событий, происходящих в данной сказке, дети учатся понимать подобные конфликтные ситуации и эмоциональные состояния их участников. Положительный пример поведения Золушки, её доброта, скромность и прилежание, учат детей справляться с подобными ситуациями, сохраняя нравственный облик.

Таким образом, используя данную классификацию, представляется возможным подбирать сказку в зависимости от её морального содержания, лексического и грамматического материала и увлекательности сюжета для учащихся того или иного возраста. Большой выбор сказок позволяет каждый третий урок вводить фрагменты новых сказок, знакомить детей с новыми для них персонажами, основными нравственными понятиями, постепенно формируя их положительное отношение к нравственным поступкам, которое они укрепляют посредством рассуждения о том, как бы они проявили себя в ситуациях нравственного выбора.

4 Обсуждение (Disscution)

Сказка является хорошим дидактическим инструментом на уроках

немецкого языка, а также средством воспитания в детях послушания, любви ко всему окружающему миру, проявлению уважения к родителям. В данном случае реализуется воспитательный аспект.

Анализируя и обобщая, можно сделать вывод, что сказки вносят неоценимый вклад в воспитание школьника, формируя его духовно-нравственные ценности. Ребенок получает неизведанный ранее опыт: он узнает, что не все люди одинаково хороши, красивы, умны, богаты, здоровы или больны, и не все испытывают одинаковые чувства и эмоции. Благодаря сказкам дети учатся тому, что равнодушие, небрежность, лень, жадность и зависть могут быть сурово наказаны, а трудолюбие, сострадание, скромность, храбрость и честность, напротив, поощряются.

Благодаря сказке, ребенок получает возможность прикоснуться к воображаемой реальности, которая, носит не физиологический характер, а возникает благодаря фантазии ребенка. Ребенок видит на примере опыта сказочных героев, что иметь желания и надежды не всегда достаточно, необходимо приложить массу усилий и порой пройти долгий путь для того, чтобы получить желаемое, при этом оставаясь справедливым, честным, добрым, храбрым, иными словами, высоконравственным.

5 Заключение (Conclusion)

Аутентичные немецкие сказки как часть духовной и нравственной культуры играют важную роль в процессе воспитания духовно-нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста на уроках немецкого языка в начальной школе. Использование аутентичных текстов в процессе обучения немецкому языку способствует формированию у младших школьников системы духовно-нравственных ценностей.

В результате проведенного исследования нами представлена классификация аутентичных немецких сказок, рекомендуемых к изучению на уроках немецкого языка в начальной школе, соответствующих возрастным особенностям и уровню владения языком учащихся младшего школьного возраста и способствующих формированию нравственности у младших школьников в процессе изучения немецкого языка. Данная классификация является теоретико-методологической основой для разработки программы-модели воспитания младших школьников на уроках немецкого языка, ори-

ентированной на духовно-нравственные ценности. Реализация данной модели позволит способствовать формированию духовно-нравственных ценностей младшего школьника в процессе изучения немецкого языка и, как следствие, развитию личности, мотивированной к совершению высоконравственных поступков.

Библиографический список

1. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения. Т. 5. М. : Педагогика, 1990. – 527 с.
2. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
3. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка / Настольная книга преподавателя иностранного языка. М. : Глосса-пресс Феникс, 2010. – 640 с.
4. Агапов В. С. Концепция духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи А. С. Метелягина [1950- 2001 гг. Отечеств. ученый-педагог] // Проблемы формирования и развития личности в психологии и педагогике. 2001. – С. 31-35.
5. Шаймарданов Р. Х. Этнокультурные проблемы в современной России // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : Сборник научных статей Международной научно-практической конференции. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2013. – С. 228-231.
6. Сухомлинский В. А. О воспитании / сост. и авт. вступит. очерков С. Соловейчик. М. : Политиздат, 1985. – 270 с.
7. Гордеева С. В. Стимулирование социокультурного развития подростков средствами учебного предмета «Иностранный язык» // Вестник Московского городского педагогического университета / ред. Н. П. Пищулин. 2002. – № 2 (3). – С.104-108.
8. Палешева Е. А. Аутентичные тексты как средство развития познавательного интереса учащихся при обучении чтению на уроках английского языка в старших классах средней школы [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2011. – 1 квартал 2011. – ART 11-1-05. – С. 21-25. URL: http://e-koncept.ru/2011/11105.htm (дата обращения: 10.11.18).
9. Калафато Р. Художественная литература в обучении английскому языку в России [Электронный ресурс] // Вопросы образования. – 2018. – № 2 – С. 91-116. URL: https://vo.hse.ru/2018-2/221349792.html (дата обращения: 17.11.18). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-91-116.
10. Гриднева Н. А. Использование аутентичных материалов в обучении иностранному языку на уровне А1 [Электронный ресурс] // Самарский научный вестник. – 2017. – Т. 6. – № 4 (21). – С. 210-214. URL: http://www.pgsga.ru/research/samara-scientific-journal/number_journal (дата обращения: 20.11.18).
11. Осипова Н. В. Место и роль поэтических текстов на уроке иностранного языка (на материале французского языка) [Электронный ресурс] // Общероссийский журнал в мире образования: Преподаватель XXI век. – 2017. – № 4. – Часть 1. – С. 124-133. URL: http://prepodavatel-xxi.ru/archive (дата обращения: 24.11.18).
12. Кузнецова И. Н., Куркан Н. В. Аутентичные материалы как средство развития навыков чтения в преподавании иностранного языка: критерии выбора и преимущества [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 7(61). – Ч. 1. – С. 182-185. URL: www.gramota.net/materials/272016/7-1/55.html (дата обращения: 27.11.18).

13. Белокурова С. П. Словарь литературоведческих терминов. Спб. : Паритет, 2007. – 320 с.

14. Березина А. Г. История западноевропейской литературы. XIX в: Германия, Австрия, Швейцария : учебное пособие для вузов. Спб. : Изд. центр «Академия», 2005.– 240 с.

15. Feyen-Mülhausen R. M. Märchen – erlebte und gelebte Erziehung. Monographie. Bonn: Unisersitäts- und Landesbibliothek Bonn, 2011. 261 p.

16. Esterl A. Die schönsten Märchen der Brüder Grimm. Die Texte wurden der Gesamtausgabe der Kinder- und Hausmärchen nach der 7. Auflage 1857 entnommen. Esslinger, Arena-Taschenbuch, 2016. 215 p.

17. Бим И. Л., Рыжова Л. И. Немецкий язык. Первые шаги. 2-4 класс : учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. М. : Просвещение, 2010. – 706 с.

D. N. Reimers[1], R. H. Shajmardanov[2]

[1]ORCID No. 0000-0001-7126-0000

Senior Lecturer of Philological Department,

Tobolsk State Pedagogical University (Brunch of Tyumen State University),

Post-graduate Student of Department of Pedagogical and Special Education,

Surgut state pedagogical university, Surgut, Russia.

E-mail: diana.reimers@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-2270-0660

Doctor of Sciences (Education), Academic Title of Associate Professor, Senior Researcher

of Department of Research on Problems of Physical Education and Ethnopedagogy,

Surgut state pedagogical university, Surgut, Russia.

E-mail: rafis55@mail.ru

CLASSIFICATION OF AUTHENTIC TEXTS WITH THE PURPOSE OF FORMING THE MORAL VALUES OF CHILDREN OF ELEMENTARY SCHOOL IN THE GERMAN LANGUAGE LESSONS

Abstract

Introduction. The article considers the problems of educating the spiritual and moral values of the children of elementary school in German lessons using authentic German fairy tales. The spiritual and moral education of children has a colossal importance in the space of modern education, which in turn determines the relevance of the problem.

Materials and methods. This research uses such scientific methods as review and analysis of pedagogical literature, German fairy

tales, publications of research results in the field, generalization, comparison and classification, etc.

Special attention of this article is to present the classification of authentic German fairy tales recommended for studying in German elementary school, corresponding to the age characteristics and level of language of the children of elementary school age and contributing to the formation of morality among younger students in the process of learning German.

Results. The result of this study is the presentation of a classification of authentic German fairy tales recommended for studying in German elementary school lessons, corresponding to the age characteristics and level of language of the children of elementary school age and contributing to the moral development in the process of learning German. The basic principles of selecting authentic German fairy tales for the spiritual and moral education of the children of elementary school in the German language lessons were: the moral content of the fairy tales for children, the interesting story for children in the second, third and fourth grades, as well as the lexical and grammatical content of texts.

Discussion. Authentic German fairy tales are a good didactic tool in the lessons of the German language, as well as the theoretical education of spiritual and moral values of the children of elementary school.

Conclusion. The classification of authentic German fairy tales serves as a theoretical and methodological basis for the further development of a program-model for the upbringing of younger schoolchildren in the lessons of the German language, focused on spiritual and moral values.

Keywords: education, moral and spiritual education, moral values, development of moral and spiritual values, elementary school student, authentic text, fairy tale, German lesson.

Highlights:

- justified the use of authentic texts of fiction in the lessons of the

German language for the implementation of its educational functions;

- analyzed authentic texts of German-language fairy tales in order to use them in German lessons in elementary school;

- presentation of a classification of authentic German fairy tales recommended for learning in German primary school lessons.

References

1. Ushinskij K. D. (1990) *Pedagogicheskie sochineniya* [Pedagogical writings]. Moscow, Pedagogika. 6, 5, 527. (In Russian).

2. Amonashvili Sh. A. (2001) *Razmyshleniya o gumannoj pedagogike* [Reflections on humane pedagogy]. Moscow, Izdatel'ckij Dom Shalvy Amonashvili. 464 p. (In Russian).

3. Passov E. I., Kuzovleva N. E. (2010) *Urok inostrannogo yazyka. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka* [Foreign Language Lesson. Foreign Language Teacher Handbook]. Moscow, Glossa-press Feniks. 640 p. (In Russian).

4. Agapov V. S. (2001) *Koncepciya duhovno-nravstvennogo vospitaniya uchashchejsya molodezhi A. S. Metelyagina* [The concept of spiritual and moral education of young students A. S. Metelyagin]. *Problemy formirovaniya i razvitiya lichnosti v psihologii i pedagogike*. 31-35. (In Russian).

5 Shajmardanov R. H. (2013) *Ehtnokul'turnye problemy v sovremennoj Rossii* [Ethnocultural problems in modern Russia] *Social'no-psihologicheskie problemy sovremennogo obshchestva i cheloveka: puti resheniya: Sbornik nauchnyh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Vitebsk, VGU im. P. M. Masherova. 228-231. (In Russian).

6. Suhomlinskij V. A. (1985) *O vospitanii* [About moral education]. *Sost. i avt. Vstupit. ocherkov S. Solovejchik*. Moscow. 270 p. (In Russian).

7. Gordeeva S. V. (2002) *Stimulirovanie sociokul'turnogo razvitiya podrostkov sredstvami uchebnogo predmeta "Inostrannyj yazyk"* [Stimulation of the socio-cultural development of adolescents by means of the school subject «Foreign Language»]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Red. N.P. Pishchulin.* Moscow. 2 (3), 104-108. (In Russian).

8. Palesheva E. A. (2011) *Autentichnye teksty kak sredstvo razvitiya poznavatel'nogo interesa uchashchihsya pri obuchenii chteniyu na urokah anglijskogo yazyka v starshih klassah srednej shkoly* [Authentic texts as a means of developing students' cognitive interest in teaching reading in English classes in high school]. *Nauchno-metodicheskij ehlektronnyj zhurnal "Koncept".* 11-1-05. 21-25. Available at: http://e-koncept.ru/2011/11105.htm (Accessed: 10.11.18) (In Russian).

9. Calafato R. (2018) *Hudozhestvennaya literatura v obuchenii anglijskomu yazyku v Rossii* [Literature in language education. Evolving language pedagogies and text preferences in contemporary Russia]. Educational studies Moscow. 2, 91-116. Available at: https://vo.hse.ru/2018--2/221349792.html (Accessed: 17.11.18). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-91-116 (In Russian).

10. Gridneva N. A. (2017) *Ispol'zovanie autentichnyh materialov v obuchenii inostrannomu*

yazyku na urovne A1 [The use of authentic materials in foreign language teaching on A1 Level] *Samarskij nauchnyj vestnik*. 6, 4 (21), 210-214. Available at: http://www.pgsga.ru/research/samara-scientific-journal/number_journal (Accessed: 20.11.18) (In Russian).

11. Osipova N. V. (2017) *Mesto i rol' poehticheskih tekstov na uroke inostrannogo yazyka (na materiale francuzskogo yazyka)* [Place and role of the poetic texts at the foreign language lesson (Based on the French Language)]. *Obshcherossijskij zhurnal v mire obrazovaniya: Prepodavatel' XXI vek*. 4, 1, 124-133. Available at: http://prepodavatel-xxi.ru/archive (Accessed: 24.11.18) (In Russian).

12. Kuznecova I. N., Kurkan N. V. (2016) *Autentichnye materialy kak sredstvo razvitiya navykov chteniya v prepodavanii inostrannogo yazyka: kriterii vybora i preimushchestva* [Authentic materials as a means of developing reading skills in teaching a foreign language: selection criteria and advantages]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 7 (61), 1, 182-185. Available at: www.gramota.net/materials/272016/7-1/55.html (Accessed: 27.11.18) (In Russian).

13. Belokurova S. P. (2007) *Slovar' literaturovedcheskih terminov* [Dictionary of Literary Terms]. St. Petersburg, Paritet. 320 p. (In Russian).

14. Berezina A. G. (2005) *Istoriya zapadnoevropejskoj literatury. XIX v: Germaniya, Avstriya, Shvejcariya: Uchebnoe posobie dlya vuzov* [History of Western European literature. XX in: Germany, Austria, Switzerland (Textbook for universities)]. St. Petersburg, Akademiya. 240 p. (In Russian).

15. Feyen-Mülhausen R. M. (2011) Märchen – erlebte und gelebte Erziehung [Fairy tales – experienced and lived education]. *Monographie.* Bonn,Unisersitäts- und Landesbibliothek Bonn. 261 p. (In German).

16. Esterl A. (2016) Die schönsten Märchen der Brüder Grimm. Die Texte wurden der Gesamtausgabe der Kinder- und Hausmärchen nach der 7. Auflage 1857 entnommen [The most beautiful fairy tales of the Brothers Grimm. The texts were taken from the complete edition of Children's and Household Tales after the 7th edition in 1857]. Esslinger, Arena-Taschenbuch. 215 p. (In German).

17. Bim I. L. (2010) *Nemeckij yazyk. Pervye shagi. 2-4 klass* [German. The first steps. 2-4 classes]. *Uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij.* Moscow, Prosveshchenie. 706 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.60..7..011
УДК 378:4
ББК 74.48:81.00

О. Р. Семенова[1], Г. С. Стругова[2]
[1]ORCID № 0000-0002-07844-2103
Доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: semenovaor@cspu.ru

[2]ORCID 0000-0002-9135-5055
Доцент, кандидат филологических наук,
доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: strugovags@cspu.ru

О ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ПОНЯТИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОЭТИКИ

Аннотация

Введение. В статье обосновывается важность сознательного отношения к дефинициям терминов, т.к. современные словари лингвистических терминов не всегда могут отразить современное состояние метаязыка науки. Часто эта работа осложняется тем, что некоторые термины не имеют точной, а иногда и единой трактовки. В качестве примеров взяты такие термины, как оксюморон, хиазм, зевгма, сегментация, рифма. *Цель* статьи – способствовать развитию умения критически относиться к дефинициям стилистических терминов, подтверждая свою позицию результатами анализа фактического материала, извлеченного из художественных текстов.

Материалы и методы. Материалом для исследования послужили поэтические тексты русских писателей XIX-XX вв., а также дефиниции отмеченных терминов, представленных в словарях лингвистических терминов и научных работах ученых-филологов. При работе над терминами использовались

приемы описательного метода: извлечение из художественных текстов примеров, наблюдение над ними, последующий их анализ со структурной, грамматической и семантической точек зрения, классификации, выводы.

Результаты. Определены и обоснованы этапы и приемы работы над сущностью стилистических приемов, широко используемых писателями в художественных текстах.

Обсуждение. Подчеркивается важность критического отношения к дефинициям терминов, которые не имеют единой трактовки.

Заключение. Делается вывод о том, что работа с понятиями способствует закреплению и накоплению терминологического потенциала, развитию умения самостоятельно мыслить, анализировать существующие теории и критически их оценивать, применять знания на практике.

Ключевые слова: дефиниция, стилистическая фигура, оксюморон, хиазм, зевгма, сегментация, рифма.

Основные положения:

- уточнены термины следующих стилистических фигур: оксюморон, хиазм, зевгма, сегментация;
- определены подходы к системному анализу поэтического языка;
- разработаны приемы работы с терминами как стилистическими средствами.

1 Введение (Introduction)

В процессе преподавания филологических дисциплин работа с лингвистической терминологией занимает центральное место.

Формирование профессиональной коммуникативной компетенции студента предполагает сознательное отношение к терминологическим дефинициям.

Сегодня словари лингвистических терминов не всегда могут отразить современное состояние метаязыка науки. Часто эта работа осложняется тем, что некоторые термины не имеют точной, а иногда и единой трактовки. В лингвистической поэтике в этом отношении особого внимания заслуживают стилистические фигуры – ненормативные речевые реализации словосочетаний и предложений. Анализ данных терминов способствует развитию умения критически относиться к дефинициям стилистических

терминов, подтверждая свою позицию результатами анализа фактического материала, извлеченного из художественных текстов.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Материалом для исследования послужили поэтические тексты русских писателей XIX-XX вв. (М. Ю. Лермонтова, М. Цветаевой, А. Блока, К. Скворцова и др.), а также дефиниции терминов *оксюморон, хиазм, зевгма, сегментация, рифма*, представленных в словарях лингвистических терминов и научных работах ученых-филологов.

При работе над терминами использовались приемы описательного метода: извлечение из художественных текстов примеров отмеченных стилистических приемов, наблюдение над ними, последующий их анализ со структурной, грамматической и семантической точек зрения, классификации, собственные выводы, сопоставление этих выводов со словарными дефинициями рассматриваемых терминов и общие выводы по каждому термину.

3 Результаты (Results)

Статья явилась результатом многолетней работы над терминами в процессе изучения целого ряда филологических дисциплин и прежде всего «Основ лингвистической поэтики».

Рассмотрим некоторые стилистические фигуры, дефиниции которых требуют уточнения.

Оксюморон (греч.oxymoron-остроумно-глупое), вслед за О. С. Ахмановой, обычно определяют как фигуру, «состоящую в соединении двух антонимических понятий (двух слов, противоречащих друг другу по смыслу) типа красноречивое молчание, звонкая тишина, сладкая боль и т. п.»[1].

Фактический материал, извлеченный из произведений русских поэтов, демонстрирует неточность такого понимания оксюморона в двух отношениях: семантическом и структурном.

Компоненты фигуры речи, называемой оксюмороном, действительно часто выражают антонимические понятия, являясь грамматическими антонимами, например: «*и все так близко, и так далеко*» (А. Блок), «*гонюсь за призраком – и близким, и далеким*» (В. Иванов).

Оксюмороны могут состоять из слов разных частей речи с антонимическим значением корневых мор-

[1] Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1969, С. 286.

фем, например: «*молодая старость*», «*бедный богач*» (М. Лермонтов), «*веселая грусть*» (И. Северянин) и т. п.

Однако в русской поэзии довольно частотны образования, компоненты которых выражают несовместимые понятия, не являясь антонимичными. Например: «*Изведать сладчайщую боль*», «*блаженная тяжесть*» (М. Цветаева), «*великолепные морды*» (М. Цветаева) и т. п.

Следовательно, правильнее говорить не об антонимических, а о ***несовместимых*** понятиях, выражаемых компонентами оксюморона.

Оксюморон разнообразнее и в структурном отношении. Сочетания типа «нежная горечь», «горькая радость» – самый простой тип оксюморона.

В русской поэзии используются не только оксюмороны-словосочетания, но и сочетания с разными типами связи: с бессоюзной связью, например: «*Ветер качает сонный бессонный лес*»; с сочинительной связью, например: «*Весело и горестно сердцу моему*» (А. К. Толстой), «*Ты мост и взрыв*» (М. Цветаева); возможны оксюморонные сочетания с подчинительной связью, например: *«о печаль плачущих без плача*», «*… ты, меня любившая фальшью*» (М. Цветаева).

Встречаются в поэзии оксюмороны-предложения, например: «*И невозможное возможно*», «*Светит мгла*» (А. Блок), «*Все вижу, ибо я слепа*» (М. Цветаева).

Возможны даже оксюмороны-сложные слова, например: «Колдунья взглянула так *страшно-светло*» (К. Бальмонт), «Его глаза *прекрасно-бесполезны*» (М. Цветаева).

Таким образом, ***оксюморон*** точнее определять ***как стилистическую фигуру,*** состоящую из разных языковых элементов: частей слова, словосочетаний, сочетаний знаменательных слов, предложений, выражающих несовместимые понятия.

Термин **хиазм** происходит от греческого chiasmos – расположение чего-либо в виде буквы Х (хи). По определению О. С. Ахмановой, хиазм – это «фигура речи, состоящая в обратном («крестообразном») расположении элементов двух словосочетаний, объединенных общим членом», типа «идея власти, власть идеи»[1].

[1] Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. С. 508

Данное определение является неполным в структурном отношении, поскольку частями хиазма могут быть не только компоненты словосочетания, но и части сложных предложений, а также самостоятельные предложения. Приведем примеры с хиазмами разных структурных типов.

Хиазмы *словосочетания*:

Край всего свободнее
И щедрей всего. *(М. Цветаева)*
Сколько возможностей вы унесли
И невозможностей сколько? *(М. Цветаева)*

Хиазмы, *компонентами* которых являются *части сложных предложений:*

Он, утверждая, отрицал
И утверждал он, отрицая. (А. Блок)
Пушкиным не бейте, ибо бью вас им. *(М. Цветаева)*
Милый не вечен,
Но вечен Мир. *(М. Цветаева)*

Хиазмы, состоящие из *самостоятельных предложений:*

Не хватает бензину?
Вздоху – хватит груди! *(М. Цветаева)*

Результатом наших наблюдений стала следующая дефиниция **хиазма: это стилистическая фигура** с крестообразным расположением компонентов двух разноструктурных синтаксических единиц: словосочетаний, частей сложных предложений или самостоятельных предложений, объединенных общим членом [1].

Довольно часто приходится сталкиваться с разными трактовками термина. В таких случаях необходимо взять на вооружение одну из них, обосновав при этом свой выбор. Проиллюстрируем это на примере работы со стилистической фигурой под названием зевгма.

Термин «**зевгма**» заимствован из греческого языка через английский, англ. zeugma – связь.

В современной стилистической науке имеют место две трактовки зевгмы: чисто грамматическая и стилистическая.

В чисто грамматическом плане зевгма – это отсутствие повтора, обусловленное стремлением к экономии. О. С. Ахманова определяет зевгму как «ряд гипотактических (сочиненных) предложений, организованных вокруг одного общего для них главного члена (реализуется только в одном из них, а в остальных – подразумеваемого). Русское: Один взял книгу, другой – тетрадь, третий – ручку»[1].

Сторонники второй, стилистической, трактовки зевгмы учитывают не только грамматическую, но и семантическую специфику этой фигуры. В русской стилистической науке её разделяют Э. М. Береговская. По её определению, «зевгма – это экспрессивная синтаксическая конструкция, которая состоит из ядерного слова и зависимых от него однородных членов предложения, равноценных грамматически, но семантически разноплановых, вследствие чего в многозначном ядерном слове одновременно актуализируются минимум два разных значения или смысловых оттенка». Например: «Пахнет потом и скандалом» (В. Маяковский)[2].

В художественных текстах наиболее частотны зевгмы – простые предложения с однородными членами предложения, типа:

Закружились девчата
И цветы на лугу … *(К. Скворцов)*
Нас родина не позовет!
Езжай, мой сын, домой – вперед –
В свой край, в свой век, в свой час, – от нас. *(М. Цветаева)*

Зевгма может выходить за рамки простого предложения, где есть общий компонент (слово или часть предложения), например:

[1] Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. С. 158

[2] Береговская Э. М. Экспрессивный синтаксис : учеб. пособие к спецкурсу. Смоленск : СГПИ, 1984. 92 с. С.60.

Потом я узнала, что Пушкин – поэт,
А Дантес – француз. *(М. Цветаева)*
Одни встречают новый год с надеждой,
Другие – с любовью,
А третьи – с женой. *(П. Васильев)*

Взяв за основу структурное понимание зевгмы, можно сделать уточнение, что **зевгма** – это объединение в одном ряду языковых единиц (однородных членов предложения, предикативных частей сложного предложения, самостоятельных предложений), равноценных грамматически, но разноплановых семантически [2; 3].

Некоторых корректив требует и термин «**сегментация**» (лат. segmentum – отрезок) – это деление речевого потока как линейной последовательности (или ряда) на составляющие его элементы или отрезки[1].

Например, на фонетическом уровне – это членение высказывания на звуковые единицы разной протяженности: фразы, синтагмы, фонетические слова, слоги, звуки.

Сущность сегментации как художественного приёма связана с расчленением текста на две части, соотносящиеся как общее и частное. В русской поэтической литературе такой прием используется довольно широко. Например, в стихотворении М. Ю. Лермонтова «Благодарность» читаем:

За все, за все тебя благодарю я:
За тайные мучения страстей.
За горечь слез, отраву поцелуя,
За месть врагу и клевету друзей;
За жар души, растраченной в пустыне …

Или у К. Скворцова в стихотворении «Здесь все твое»:

Здесь все твое:
Сплетения дорог
И поезда трубящие,
И тройки,

[1] Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. С. 399

И птицы,
Что кричат на ветках строк, –
Они ручные –
Позови их только.

Иногда расчленение идет в обратном порядке: сначала перечисляются частности, потом дается общее заключение.

Например, у А. С. Пушкина в стихотворении «Брожу ли я вдоль улиц шумных»:

Брожу ли я вдоль улиц шумных,
Вхожу ли во многолюдный храм,
Сижу ль меж юношей безумных, –
Я предаюсь моим мечтам.

Имеет место и третье толкование термина сегментация как одного из средств актуального членения высказывания. Сущность его связана с расчленением высказывания на две части: сегмент, называющий тему, о которой повествуется во второй базовой) части – реме. При этом первая часть произносится с повышением тона, вторая же начинается с понижения тона, например:

Париж, он часть истории, идея, сказка, бред. *(В. Брюсов)*
О возраст осени!
Он мне дороже юности и лета. *(С. Есенин)*
И тишина… В купель святую
Она всегда идет одна. *(К. Скворцов)*

Данное понимание сегментации связано с именем французского ученого Ш. Балли [4].

В русской стилистической науке такого же подхода придерживаются А. С. Попов, Г. Н. Акимова, А. П. Сковородников и др.

Заметим, что все подходы не являются взаимоисключающими, напротив, они дополняют друг друга, так как художественные приемы всегда служат целям коммуникации. Необходимо

внести коррективы в структуру сегментированных конструкций.

Большинство русских ученых обращают внимание на то, что в позиции сегмента употребляются имена существительные в именительном падеже или словосочетания, образованные ими. В связи с этим для обозначения сегмента в грамматике и стилистике утвердились термины «**именительный представления**», вслед за А. М. Пешковским [5], и «**именительный темы**», вслед за А. С. Поповым[1]. Различия этих терминов видят прежде всего в степени экспрессивности и лексической наполняемости сегмента. Как отмечает Г. Н. Акимова, именительный представления отличается большей степенью экспрессивности, так как в позиции сегмента чаще всего употребляются отвлеченные имена существительные, связанные со значением «человек», передающие внутренний мир, чувства, состояния, свойства, отношение (любовь, счастье, простота, доброта, труд, свобода, мужество, правда и т. п.)[2]:

Ах, простота! Она дается отнюдь
Не всем и не всегда … *(Ю. Дружинина)*
Дружба! Последняя страсть
Недосожженного тела. *(М. Цветаева)*
Нежность! Жестокий бич
Потусторонних встреч. *(М. Цветаева)*
Ах, белая бессонница
И топот на снегу!
Да это ж юность гонится –
Куда же я бегу?! *(А. Софронов)*

Термин «именительный темы» употребляется применительно к сегментированным конструкциям с ослабленной экспрессией, в позиции

[1] Попов А. С. Сегментация высказывания / Русский язык и современное общество. Морфология и синтаксис современного русского литературного языка. М. : Наука. – 1968. – С. 302-321.

[2] Акимова Г. Н. Новое в синтаксисе русского языка : учеб. пособие. – М. : Высшая школа. – 1990. – 168 с. С. 112

сегмента которых обычно выступают имена существительные с конкретным и вещественным лексическим значением.

Глаза…Глаза…*Кругом глаза.*
Весь мир в тебя пытливо смотрит (А. Софронов)
А зубы*…Зубы щелк да щелк,*
Как счеты в день зарплаты. (К. Скворцов)
А моя полынь*…Полынь на склонах*
Горький запах. Горечь на губах. (А. Софронов)

Такой подход к сегментированным единицам вполне оправдан, и наш фактический материал подтверждает его. Но это неполная характеристика наполняемости сегмента. Наблюдения над многочисленными сегментированными конструкциями показывают, что позиция сегмента не ограничивается только субстантивами в именительном падеже и словосочетаниями, образованными ими. Здесь возможны слова других частей речи. Приведем примеры.

Местоимение:
Ты! Ты много лет была для меня. (Д. Рубина)
Я…В горах совсем другое восприятие своего «я».
(В. Токарева)

Числительное:
Один…Один…Тропой не тою
Ты бредешь, в хлеба вступив … *(А. Софронов)*

Глагольные формы:
Шутить и век шутить!
Как вас на это станет? *(А. Грибоедов)*

Жениться! Легко слово молвить, а сделать как?
(П. И. Мельников)

Убит!... К чему теперь рыданья,
Пустых похвал ненужный хор
И жалкий лепет оправданья? *(М. Лермонтов)*

Стучит …Так бьют в камнях ключи … *(К. Скворцов)*

Вечереет … (И как объяснить, что значило русское «вечереет»)

(В. Набоков)

Думалось …
Но доля злая.
Думалось…
Но жил, не зная:
За горами – снова горы. *(А. Говоров)*

Причастие:

Брошена! Придуманное слово –
Разве я цветок или письмо *(А. Ахматова)*

Категория состояния:

Пора! я этим словом начал
мою дорожную тетрадь *(А. Твардовский)*

Наречие:

Навсегда? Что за мысль несказанная. *(В. Брюсов)*

Слово речевого этикета:

Спасибо…
Говорить «спасибо» за право быть самим собой?
Какая вновь нависла глыба,
Зачем нависла над судьбой? *(Л. Васильев)*

Сегмент может быть представлен не только словами разных частей речи, но и частями сложных предложений, даже самостоятельными предложениями, например:

Когда кончится война … От этой отправной формулы исходили сейчас все мечты людей. *(С. Никитин)*

Если бы приехал Игорь … Едва ли. У него свои дела, свои уроки и, может быть, свои неприятности. *(А. Горбачев)*

Уходит жизнь…. Ты этому не верь. *(С. Островой)*

Все о движенье…
Надо торопиться – журавлям на юг, а мне на север …
(К. Скворцов)

Ну что сказать? Всегда с добычей тот,
Кто на тропе окажется шустрее. *(К. Скворцов)*

Я женщину любил.
Вам непонятно это:
Все куплено насквозь,
Все пропито навзрыд. *(К. Скворцов)*

Значительно реже в художественной речи позиция сегмента бывает представлена словосочетаниями во главе с существительным в косвенном падеже или словосочетанием числительного с существительным в косвенном падеже, типа:

А что до ропота архиереевых недоброжелателей, то рассуждать, кто истинный правитель Заволжского края…не беремся, потому что не нашего ума дело. *(Б. Акунин)*

А через 10 лет…О боги!
У пересохшего пруда,
Узнав меня, она в восторге
Ко мне приникла, как тогда. *(К. Скворцов)*

Итогом наблюдений над многочисленными сегментированными конструкциями стал следующий вывод: ***сегментация*** – это высказывание, расчлененное на две части: сегмент и базовую структуру. ***Сегмент*** – важнейший компонент этого приема, он называет тему высказывания и подготавливает читателя (слушателя) к восприятию основного сообщения, заключенного в базовой части [6]. Структурная наполняемость сегмента в русской художественной речи не ограничивается субстантивами в форме именительного падежа и словосочетаниями, образованными ими, а фактически не имеет ограничений, что значительно расширяет возможности писателей в реализации поставленных коммуникативных задач.

Обучение студентов навыкам работы с терминами повышает эффективность учебного процесса, приводит к пониманию, что терминология представляет собой концептуальную и одновременно языковую картину определенной предметной области. Термин – необходимое орудие профессионального мышления, важнейший инструмент познания. Работа с терминами направлена и на повышение научно-исследовательской культуры студентов.

В последние десятилетия выдвинулись проблемы изучения художественных текстов с точки зрения ***ритма и просодии.***

Просодия (от греч. prosodia – ударение, припев) – «общее название таких ритмико-интонационных сторон речи, как высота тона, длительность, громкость и т. д.»[1]. Данный термин соотносится со всеми сегментными единицами (слог, слово, синтагма, фраза, текст) и противопоставляется супрасегментным (сверхсегментным) единицам.

Исторически понятие «просодия» было связано с изучением структуры стихотворной речи. Лингвистический энциклопедический словарь указывает, что «этим термином называли раздел античной грамматики, посвященный версификации; часть учения о стихе, касающуюся соотношения слогов по ударению, долготе или высоте; метрическую систему стиха; количественные характеристики слога (долгота, краткость); мелодические характеристики слога (напевность); исполняемую песнь; знаки, обозначающие сильную позицию в стихе, деление на стопы»[2]. Как видим, данный термин расширил объем и содержание понятия.

К числу выразительных форм поэзии относится рифма. Связь рифмы с ритмом бесспорна (**ри́фма** – др. греч. ῥυθμός «размеренность, ритм»).

Перед студентами в рамках курса открывается лингвистическая природа рифмы.

Школьная теория рассматривает рифму как полное звуковое тождество двух или нескольких звуковых рядов

[1] Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1972. – 495 с. С. 315.

[2] Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с. С. 402.

от последнего ударного слога до конца стиха.

С фонетической точки зрения рифма может представлять собой полный или частичный повтор; она выступает как аллитерация или ассонанс, как консонанс или гармония гласных. Она не всегда стоит в конце стиха; наряду с конечной рифмой встречаются начальные и срединные рифмы.

В. М. Жирмунский дает следующее определение рифмы: рифма – «всякий звуковой повтор, несущий организующую функцию в метрической композиции стихотворения» [7].

Традиция русской поэзии – глубокое уважение к рифме, подчеркивание ее смысловой функции в стихе. В рифме, как указывает В. П. Тимофеев, «участвуют все структурные единицы-звуки, сочетания звуков, слог, ударение, состав слова, словоформа; слово как часть речи и как лексема; сочетания слова и т. д.»[1].

Исследование поэтического языка предполагает выявление ритмического устройства стиха в комплексе с содержательными и ассоциативными номинантами поэтического творчества.

В качестве основного принципа в изучении рифмы можно предложить многоаспектную лингвистическую классификацию рифм В. П. Тимофеева [9] .

Например, анализ 187 лирических стихотворений М. Ю. Лермонтова показал:

- С точки зрения ***фонетико-акустической*** среди рифм М. Ю. Лермонтова по месту ударения в рифмующихся словах 53 % составляют мужские рифмы, 45 % – женские, 2,4 % – дактилические.

По совпадению ударных и безударных рифма классифицируется на точную и неточную. Ведущее место в поэзии Лермонтова занимает точная рифма, что характерно для русской поэзии (*туманы-великаны*).

С точки зрения количества созвучных фонем по обеим сторонам ударного гласного на раннем этапе творчества поэта наиболее частотна рифма с созвучием 0/1 (*стон-смешон* «Предсказание»), а в зрелом творчестве – рифма с созвучием 0/3 (*сожаленья-мученья; пляски-маски)*.

По совпадению опорных звуков преобладают бедные рифмы (*манят-*

[1] Теория поэтической речи и поэтическая лексикография / отв. ред. В. П. Тимофеев. Щадринск, 1971. – 179 с.

назад «1831-го января»).

По совпадению предударных и заударных звуков ведущее место занимает правая рифма (*лиры-кумиры* «Поэт»). Неравносложные модели встречаются в два раза чаще, чем равносложные (*год-упадет*). Неполные рифмы преобладают над полными (*сидит-говорит*).

- С ***лексико-морфологической*** точки зрения по признаку грамматического параллелизма М. Ю. Лермонтов отдает предпочтение грамматическим рифмам, которые представлены однородными рифмами, выраженными разными частями речи (существительными, глаголами, прилагательными: *страстей-очей* «Мой демон»; *несет-поет, играет-лает, сойти-снести* «Русская песня»).

- С ***семантико-синтаксической*** точки зрения прослеживается эволюция от семантических (*рыбак-бедняк* «Три ведьмы») к асемантическим рифмам. В рифме Лермонтова имеет место и намеренное нарушение нормативного ударения, требуемого рифмой, что связано с ритмом (*призрак – от тебя* «Европейская мелодия»).

- С точки ***строчно-строфической*** наиболее употребительна перекрестная рифма с рифмовкой аБаБ. Процентное сопоставление употребления вариантов рифмования слов на разных этапах творчества М. Ю. Лермонтова можно проиллюстрировать в Таблице 1.

- С точки зрения ***смыслового наполнения*** рифмы выявляются ассоциативно-тематические поля.

Таблица 1 – **Средние данные употребления рифм в лирике М. Ю. Лермонтова**

Table 1 – **Average data on the use of rhymes in M. Lermontov's lyrics**

Рифма	Год		
	1828 -1836	1837-1841	Всего
Смежная, %	16	11	27
Перекрестная, %	43	23	66
Кольцевая, %	4	1	5

Из 187 стихотворений лирики М. Ю. Лермонтова было извлечено 2113 рифмопар, которые дают возможность очертить основные компо-

ненты личностного восприятия окружающего мира поэтом и осознание себя в рамках этого мира.

Изучение запечатленного в языке образа мира в языкознании развертывается в разных направлениях: культурологическом, психолингвистическом, семантико-стилистическом. Теория текстовых ассоциаций – новое, перспективное направление коммуникативной стилистики художественного текста[1] [8; 9].

Рифманты в поэзии М. Ю. Лермонтова по принципу отнесенности к той или иной теме распределились по следующим полям: Реальная действительность («*Мир», «Звуки», «Пространство», «Время», «Мир стихии*»); Существование («*Бытие», «Отечество», «Я и Бог», «Возраст», «Судьба»*); Личность («*Творчество», «Чувство», «Внутреннее состояние», «Мечта», «Свобода – несвобода»*).

Лиризм поэзии М. Ю. Лермонтова и все направления его поэзии определяются общим характером его *утверждения* и *отрицания*. Все рифманты также можно разделить на две группы, противоположные друг другу по смысловому наполнению. Наиболее ярко это проявляется в тематической группе «Творчество». Вдохновение как точка отсчета в процессе творчества поэта воспринимается, с одной стороны, как священный дар (*вдохновенный-священный),* а, с другой стороны, как «мучительное состояние» *(звуки-муки: мученья-вдохновенья).*

Рифманты передают внутреннее состояние поэта во время творчества, его отношение к теме «поэта и поэзии» (*вдохновенья – упоенья* (2); *вдохновенья – волненья; вдохновенье – движенье; вдохновенье – спасенье; мученья - вдохновенья; ощущений - вдохновений).*

Словарь рифм М. Ю. Лермонтова – это прекрасное результативное завершение исследования. Понятийная содержательность данного словаря расширяет общеупотребительные рамки привычных словесных знаков.

Лингвистический анализ поэтического текста демонстрирует как закономерности и особенности употребления тех или иных рифм, так и индивидуальность неповторимость поэзии автора, эволюционные изме-

[1] Клименко А. П. Ассоциативное поле и текст / Функционирование и развитие языковых систем. Минск, 1990. – С. 44-46.

нения поэтических средств в его творчестве.

4 Обсуждение (Discussion)

Подчеркивается важность критического отношения к дефинициям терминов, которые не имеют единой трактовки.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, работа с понятиями в курсе лингвистической поэтики способствует закреплению и накоплению терминологического потенциала, развитию умения самостоятельно мыслить, анализировать существующие теории и критически их оценивать, применять знания на практике.

Библиографический список

1. Стругова Г. С. Хиазм как прием экспрессивного синтаксиса: определение, структура, функции / Актуальные проблемы современной лингвистики: антропоцентризм, семантика, прагматика, семантика: сб. статей научно-методической конференции кафедры русского языка и методики преподавания русского языка (Челябинск, 7-8 февраля 2012 г.) Челябинск : Изд-во ООО «Дитрих». 2012. – С. 115-120.
2. Стругова Г. С. Зевгма как прием экспрессивного синтаксиса в поэзии К. В. Скворцова : сб. «Художественный мир поэта и драматурга К. Скворцова». Челябинск : Изд-во «Взгляд». – 2014. – С. 56-64.
3. Стругова Г. С. Зевгма как риторическая фигура поэтической речи [Электронный ресурс] // Сетевой научно-популярный журнал о развитии человека «Метеор-Сити». Челябинск. 2017. – № 2 (8). – С.18-21. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/zevgma-kak-ritoricheskaya-figura-poeticheskoy-rechi (дата обращения: 19.12.18).
4. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. : монография. М. : Изд-во иностранной литературы, 2001. – 544 с.
5. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении : монография. М. : Язык славянской культуры, 2001. – 544 с.
6. Стругова Г. С. Сегментация как стилистический прием художественной речи / Современные лингвистические исследования : сб. материалов научной конференции кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Челябинского государственного педагогического университета, 6-7 февраля 2014 г. Челябинск : Изд-во «Метеор-Сити». 2014.– С. 47-54.
7. Жирмунский В. М. Теория стиха : монография. Л. : Сов. писатель. Ленинградское отделение. 1975. – 664 с.
8. Карпенко С. М. Ассоциативные связи слова в узусе и поэтическом тексте (на материале творчества Н. С. Гумилева) : автореф. дис. канд. филол. наук. Томск, 2000. – 26 с.
9. Торсуева И. Г. Интонация и картина мира художественного текста // Текст как отображение картины мира. М. : Моск. гос. ин-т ин. яз. им. М. Тореза, 1989. – Вып. 341. – С. 5-11.

O. R. Semenova[1], G. S. Strugova[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-7844-02103

Candidate of Science (PhD), Associate Professor of the Department of Russian language and teaching methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: semenovaor@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-9135-5055
Candidate of Science (PhD), Associate Professor of the Department of Russian language and teaching methods, South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: strugovags@cspu.ru

THE FORMATION OF STUDENTS CONCEPTS OF LINGUISTIC POETICS

Abstract

Introduction. The article is devoted to the importance of conscious attitude to the definitions of linguistic terms, because modern dictionaries of linguistics cannot always reflect the current state of the metalanguage of science. The problem is that some terms do not have an exact meaning and sometimes single interpretation (e.g. oxymoron, chiasm, zeugma, segmentation, rhyme). The aim of this article is to contribute to the development of the ability to be critical of the definitions of some stylistic terms. It should be confirmed by the results of the analysis of material (e.g., literary texts).

Materials and methods. The material for our research is the Russian poetry of the 19th – 20th century and the definitions of the following terms such as oxymoron, chiasm, zeugma, segmentation, rhyme, presented in the dictionaries of linguistic terms and scientific works of philologists. Working with the terms, we used the ways of descriptive methods such as extraction of examples from literary texts, observation, analysis from structural, grammatical and semantic points of view, classification, conclusions.

Results. In our research we defined and proved the stages and the methods of work on the essence of stylistic means, which are used by writers in literary texts.

Discussion. We underline the importance of critical attitude to the definitions of terms, which do not have a single interpretation.

Conclusion. It is concluded that working with terms contributes to the consolidation and accumulation of terminological potential, the development of the ability to think independently, analyze existing

theories and critically evaluate them, apply knowledge in practice.

Keywords: definition, stylistic figure, oxymoron, chiasm, zeugma, segmentation, rhyme.

Highlights:

- clarified terms of the following stylistic figures: oxymoron, chiasm, zeugma, segmentation;
- determined approaches to the system analysis of poetic language;
- receive reception works with terminals as stylistic means.

References

1. Strugova G. S. (2012) *Hiazm kak priem jekspressivnogo sintaksisa: opredelenie, struktura, funkcii* [Chiasm as a technique of expressive syntax: definition, structure, functions]. *Aktual'nye problemy sovremennoj lingvistiki: antropocentrizm, semantika, pragmatika, semantika: sb. statej nauchno-metodicheskoj konferencii kafedry russkogo jazyka i metodiki prepodavanija russkogo jazyka (Cheljabinsk, 7-8 fevralja 2012g.).*115-120. (In Russian).

2. Strugova G. S. (2014) *Zevgma kak priem jekspressivnogo sintaksisa v pojezii K. V. Skvorcova* [Zeugma as a technique of expressive syntax in the poetry of K. V. Skvortsova] *Hudozhestvennyj mir pojeta i dramaturga K. Skvorcova*. Cheljabinsk, Izd-vo Vzgljad. 56-64. (In Russian).

3. Strugova G.S. (2017) *Zevgma kak ritoricheskaja figura pojeticheskoj rechi* [Zeugma as a rhetorical figure of poetic speech]. Cheljabinsk, Izd-vo Meteor-Siti Publ. 2 (8), 18-21. (In Russian).

4. Balli S.H. *Obshhaja lingvistika i voprosy francuzskogo jazyka* [General linguistics and French language issues]. Moscow, Izd-vo inostrannoj literatury Publ., 2001. 544 p. (In Russian).

5. Peshkovskiy A. M. *Russkiy sintaksis v nauchnom osveshchenii* [Russian syntax in a scientific light]. Moscow, Yazyk slavyanskoy kultury Publ., 2001. 544 p. (In Russian).

6. Strugova G.S. (6-7 fevralja 2014) *Segmentatsiya kak stilisticheskiy priyem khudozhestvennoy rechi* [Segmentation as a stylistic method of artistic speech]. Sb. materialov nauchnoj konferencii kafedry russkogo jazyka i metodiki obuchenija russkomu jazyku Cheljabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta *"Sovremennye lingvisticheskie issledovanija"*, Chelyabinsk, Izd-vo Meteor-Siti Publ. 47-54. (In Russian).

7. Zhirmunskiy V. M. *Teoriya stikha* [Theory of verse]. Leningrad, Sov. pisatel. Leningradskoye otdeleniye. 1975. 664 p. (In Russian).

8. Karpenko S.M. *Assotsiativnyye svyazi slova v uzuse i poeticheskom tekste (na materiale tvorchestva N. S. Gumileva)* [Associative connections of the word in the usage and poetic text (by the material of N. S. Gumilyov)]. *Avtoref. dis. kand. filol. nauk* Tomsk. 2000. 26 p. (In Russian).

9. Torsueva I. G. *Intonacija i kartina mira hudozhestvennogo teksta* [Intonation and the picture of the world of literary text]. *Tekst kak otobrazhenie kartiny mira*. Moscow, Mosk. Gos. In-t in. jaz. Im. M. Toreza, 1989. 341, 5-11. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.18..7..012
УДК 930
ББК 63.2

Т. А. Чумаченко[1], И. Е. Левченко[2]
[1]ORCID № 0000-0002-2598-7484
Доцент, доктор исторических наук, и. о. ректора,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: postbox@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0002-3619-4797
Доцент, кандидат философских наук, заведующий кафедрой политических наук,
Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург, Российская Федерация.
E-mail: i.e.levchenko@urfu.ru

ИСТОЧНИКОВЕДЕНИЕ ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Введение. Источниковедение по своей сути имеет междисциплинарный характер, выявляя особенности бытования и смысл источников как явлений культуры. Для успешного проведения педагогического исследования необходимо стремиться использовать максимально большой массив информации, раскрывающий специфику изучаемых процессов. Авторы статьи, опираясь на собственный научно-методический опыт, рассматривают вопросы классификации источников по истории педагогики и образования.

Материалы и методы. Используя потенциал различных отраслей гуманитарного знания – истории, педагогики, источниковедения, текстологии, герменевтики и др., можно достичь большей полноты и глубины историко-педагогических изысканий в источниковедческой сфере.

Историко-педагогический и источниковедческий подходы послужили методологической основой изысканий, что дало возможность классифицировать источники по истории педагогики и образования.

Результаты. Среди источников истории педагогики и образования можно выделить пять типологических групп: письменные, фонографические,

визуальные, вещественные и антропологические.

Обсуждение. Проблемы истории педагогики и образования рассматриваются в трудах современных отечественных ученых (В. Г. Безрогов, А. В. Духавнева, Д. И. Латышина, А. М. Лушников, Л. Д. Столяренко, А. М. Цирульников и др.). При этом ученые призваны осуществлять поиск, изучение и истолкование источников, соответствующих целям их проектов.

Однако до сих пор недостаточно специальных публикаций, посвященных рассмотрению вопросов источниковедения истории педагогики и образования. Среди имеющихся работ можно отметить исследования М. В. Богуславского, А. Н. Джуринского, Г. Б. Корнетова и др.

Заключение. Плодотворный анализ широкого круга источников историко-педагогического исследования способствует обогащению методического арсенала специалистов, повышает результативность их работы.

Ключевые слова: источник, источниковедение, классификация, история, педагогика, образование, воспитание, обучение.

Основные положения:

- источниковедение истории педагогики и образования использует наработки гуманитарных дисциплин – истории, педагогики, источниковедения, текстологии, герменевтики и др.;

- основными подходами к классификации источников по истории педагогики и образования являются историко-педагогический и источниковедческий;

- выделяется пять типологических групп источников по истории педагогики и образования: письменные, фонографические, визуальные, вещественные и антропологические.

1 Введение (Introduction)

Изучение истории педагогики и образования является актуальным во все времена. Предшествующие поколения накопили огромный опыт воспитания, обучения и образования, осмысленный корифеями педагогики и современными учеными. Их рассуждения базируются на анализе и интерпретации разнообразных источников педагогической информации.

Источниковедение по своей сути имеет междисциплинарный характер, выявляя особенности бытования

и смысл источников как явлений культуры. Для успешного проведения педагогического исследования необходимо стремиться использовать максимально большой массив информации, раскрывающий специфику изучаемых процессов. Поэтому неизбежно специалист должен обращаться в своих проектах к анализу разнообразных источников – феноменов, созданных в процессе целенаправленной человеческой деятельности и служащих источниками познания.

В данной статье авторы, опираясь на собственный научно-методический опыт [1 - 5], рассматривают вопросы классификации источников по истории педагогики и образования.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Используя потенциал различных отраслей гуманитарного знания – истории, педагогики, источниковедения, текстологии, герменевтики и др., можно достичь большей полноты и глубины историко-педагогических изысканий в источниковедческой сфере.

Историки предлагают следующую классификацию источников [6 - 9]: 1) по типам – в зависимости от способа кодировки информации и ее хранения; 2) по родам – в соответствии от того, что преобладает в них – воплощение реальности или ее отражение; 3) по видам – определяется характером заложенной информации, ее формой и организацией.

Кроме того, источники различаются еще по ряду критериев: 1) введение в научный оборот – неопубликованные и опубликованные; 2) новизна данных – первичные и вторичные; 3) степень распространенности – уникальные и массовые; 4) статус – официальные и неофициальные и др.

Историко-педагогический [10; 11] и источниковедческий [12; 13] подходы послужили методологической основой наших изысканий, что дало возможность классифицировать источники по истории педагогики и образования.

3 Результаты (Results)

Полагаем, что среди источников истории педагогики и образования можно выделить пять типологических групп: письменные, фонографические, визуальные, вещественные и антропологические. С точки зрения информационной насыщенности несомненную ценность представляют письменные источники (Таблица 1).

Таблица 1 – **Классификация письменных источников по истории педагогики и образования**

Table 1 – **Classification of written sources on the history of pedagogy and education**

Род	Вид
Документальный	а) материалы отчетности (например, успеваемости); б) делопроизводство (например, органов образования); в) личного происхождения (например, дневники известного цензора XIX века А. В. Никитенко); г) инструкции (например, Инструкция для классных наставников гимназий и прогимназий Ведомства Министерства народного просвещения (Утверждена главным министром народного просвещения 5 августа 1877 г.)) и др.
Законодательный	а) временные, постоянные; б) всеобъемлющие, частные
Статистический	а) данные (о количестве учащихся, педагогов и др.); б) показатели (индивидуальные, сводные, расчетные и др.); в) отчеты; г) сборники и др.
Повествовательный (нарративный)	а) анналы, хроники (например, летопись учебного заведения); б) религиозные (агиография, патерик, катехизис и др.); в) научные, философские, художественные и др.; г) генеалогии, биографии, автобиографии (например, «Исповедь» Ж.-Ж. Руссо)
Учебный	а) учебники; б) буквари; в) учебные пособия; г) учебно-методические пособия; д) учебные наглядные пособия; е) рабочие тетради; ж) самоучители; з) хрестоматии; и) практикумы; л) задачники; м) учебные программы; н) учебные комплекты
Периодическое печатное издание	а) газеты; б) журналы

Для успешного проведения историко-педагогических изысканий большое значение имеют документальные материалы например, прикладных педа-

гогических, психологических и (социологических исследований и др.), законодательные (например, Конституция РФ, Семейный кодекс РФ, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»» от 29.12.2012 № 273-ФЗ и др.) и статистические (например, сборники «Образование в цифрах», издаваемые НИУ ВШЭ) источники.

Наследие российской науки включает фундаментальные нарративные источники – труды выдающихся педагогов (П. П. Блонский, П.Ф. Лесгафт, К. Д. Ушинский и др.) и деятелей образования (И. И. Бецкой, В. И. Герье, С. Т. Шацкий и др.).

Значительный интерес также представляют религиозные (например, «Поучение Владимира Мономаха детям»), исторические (например, «Жалобная песнь московских студентов в начале XIX века (Послание к И. И. Шувалову)»), педагогические (например, В. А. Сухомлинский «Сердце отдаю детям»), психологические (например, Л. С. Выготский «Педология подростка»), философские (например, С. И. Гессен «Основы педагогики. Введение в прикладную философию») и художественные (например, А. С. Макаренко «Педагогическая поэма») сочинения, в которых рассматриваются проблемы воспитания и обучения.

Фундаментальными источниками для историко-педагогических исследований являются учебные издания. Например, благодаря изучению азбук и букварей можно реконструировать методику обучения грамоте в различные эпохи истории образования [14].

Профильные периодические издания (например, «Учительская газета», журналы «Вопросы образования», «Духовно-нравственное воспитание», «Историко-педагогический журнал», «Педагогика», «Alma mater (Вестник высшей школы)», «American Educational Research Journal» и др.) освещают различные вопросы педагогической тематики.

Фонографические источники также помогают глубже раскрыть специфику воспитательной и образовательной деятельности, отношение массового и группового сознания к дошкольным и общеобразовательным учреждениям, институтам высшей школы и т. д. (Таблица 2).

Таблица 2 – **Классификация фонографических источников по истории педагогики и образования**

Table 2 – **Classification of phonographic sources in the history of pedagogy and education**

Род	Вид
Данные языка	а) социолингвистика; б) ономастика; в) терминология
Фольклор	а) былины; б) сказки; в) заговоры; г) плачи; д) частушки; е) поговорки и др.
Аудио	а) телефон, смартфон, радио и др.; б) онлайн-трансляция, запись; в) педагогические, общественно-политические; научно-просветительские, музыкальные, литературно-художественные, рекламные и др.

Особенности школьного и студенческого сленга можно изучать социолингвистическими методами, средствами ономастики – представления о воспитательных, образовательных и семейных отношениях. Анализ педагогической терминологии позволяет выявить своеобразие систем лексических средств и наименований, применяемых в теориях и практиках воспитания, обучения и образования.

В фольклоре точно фиксируется специфика педагогических взаимоотношений. Например, малые жанры фольклора сохранили следующие утверждения: «наказывать легче, воспитывать труднее», «побои мучат, а не учат», «кто собою не управит, тот и другого на разум не наставит», «учи других и сам научишься», «учи показом, а не рассказом» и др.

За последние десятилетия существенно изменилось радиовещание: в структуре эфирного времени возросла доля ток-шоу и развлекательных программ, вольно или невольно популяризирующих примеры девиаций в межличностных отношениях, оказывая тем самым пагубное воздействие на процесс социализации определенной части радиослушателей.

Технические новшества трансформировали и визуальную среду обучения (Таблица 3).

Таблица 3 – **Классификация визуальных источников по истории педагогики и образования**

Table 3 – **Classification of visual sources in the history of pedagogy and education**

Таблица 3

Род	Вид
Фотографический	а) любительские, профессиональные; б) документальные, постановочные; в) архитектурные, интерьерные; г) прижизненные, посмертные и др.
Телевизионный	а) новости; б) интервью, ток-шоу; в) реалити-шоу, псевдодокументалистика; г) телесериал, мини-сериал; д) «медленное ТВ», специализированный канал и др.
Видео	а) аналоговые, цифровые; б) видеокассета, видеодиск и др.
Электронный	а) данные и программы; б) локального и удаленного доступа; в) электронные версии периодических журналов и газет, электронные СМИ; г) электронные книги, электронные библиотеки; д) базы данных; е) компьютерные конференции; ж) глобальные информационные сети и др.

Личные и семейные фотоальбомы, документальные кино- и видеосъемки дают возможность изучать рутинные и ритуальные воспитательные и образовательные практики в жизни наших предшественников и современников.

Спектр моделей педагогических процессов (отношения между родителями и детьми, педагогами и воспитанниками, учителями и учащимися, преподавателями и студентами и т. д.) запечатлен в зарубежных и отечественных художественных кинофильмах (например, Н. Рэй «Бунтарь без причины», Р. Маллиган «Вверх по лестнице, ведущей вниз», П. Уир «Общество мёртвых поэтов», Д. К. Асанова «Пацаны», С. И. Ростоцкий «Доживём до понедельника», А. Н. Сокуров «Мать и сын» и др.) и телесериалах (например, Ю. Андем «Стыд», Д. Б. Бейтс «Братья и сёстры», К. Торпе «Рита», В. Г. Германика, Р. О. Маликов и Н. В. Мещанинова «Школа», В. Р. Фурман «Семейный дом» и др.).

Среди телевизионных и электронных ресурсов пристального внимания исследователей заслуживают специализированные (учебные, воспитательные, педагогические, родительские и т. п.) программы (например, передачи

на канале«Academia»), сайты (например, «Филология в задачах») и порталы (например, «Учи.ру» – отечественная онлайн-платформа, где учащиеся из всех регионов России изучают школьные предметы в интерактивной форме). Транслируемая информация оказывает существенное влияние на поведение разновозрастных пользователей интернета. Важно выяснить состав аудитории, мотивацию ее выбора и особенности восприятия ею представленных материалов.

Педагогика повседневности позволяет выявлять содержание, структуру и направленность социокультурной среды [15 - 18], что стимулирует интерес ученых к изучению вещей как источников педагогической информации (Таблица 4).

Таблица 4 – **Классификация вещественных источников по истории педагогики и образования**

Table 4 – **Classification of material sources in the history of pedagogy and education**

Род	Вид
1	2
Одежда и обувь	а) одежда (например, школьная форма); б) обувь (например, для спортивных занятий)
Предмет быта и гигиены	а) бытовые приборы; б) средства гигиены
Орудие труда	а) деревянные; б) каменные; в) бронзовые; г) железные; д) полимерные; е) механические или автоматические и др.
Техническое средство обучения	а) технология (комбинированные, аудиовизуальные и др.); б) специализация (информационные, тренажеры, средства контроля знаний и проч.); в) индивидуальные, групповые, массовые и др.
Сооружение и здание	а) открытые или закрытые; б) долговременные или полевые (временные); в) круглые, прямоугольные и т. п.; г) предназначение (учебные, жилые, религиозные и т. п.); д) архитектура; е) городской ансамбль
Художественный	а) мелкая пластика; б) живопись; в) граффити; г) скульптура;

Продолжение таблицы 4

1	2
и религиозный артефакт, игрушка	д) предметы культа; е) игрушки
Эпиграфика и печать	а) эпиграфика; б) печати

Одежда и обувь, предметы быта и гигиены могут свидетельствовать о многом: о состоянии здоровья, ценностных ориентациях, нормах поведения, статусе личности ребенка и взрослого.

Весьма объемен перечень орудий труда и технических средств обучения, обеспечивающих развертывание социально-воспитательных и образовательных процессов. Очевидно, что необходимо учитывать их количественные и качественные характеристики, частоту использования. Успешность педагогического процесса во многом определяется степенью комфортности условий проживания, учебы, труда и т. д.

Ценную педагогическую информацию содержат предметы культа, украшения, произведения искусства, детские рисунки и художественные поделки, игрушки, эпиграфика и печати – дело исследователя выявить ее и правильно интерпретировать.

Антропологические источники включают разнородные группы: с одной стороны, конкретные люди с присущими им телесными и интеллектуальными характеристиками, с другой стороны, осуществляемые ими действия, которые являются объектами педагогического наблюдения исследователей в лабораторных и полевых условиях (Таблица 5). Например, впечатляющие результаты достигнуты в ходе проведения этнопедагогических штудий [19].

Таблица 5 – **Классификация антропологических источников по истории педагогики и образования**

Table 5 – **Classification of anthropological sources in the history of pedagogy and education**

Род	Вид
Физиологический	а) пол; б) возраст; в) рост; г) вес; д) внешность; е) интеллектуальное развитие и т. д.

Продолжение таблицы 5

Род	Вид
Поведенческий	а) индивидуальные или коллективные действия; б) игровые, воспитательные, учебные, трудовые, бытовые действия и т. п.; в) повседневные или ритуальные практики; г) спонтанные или постановочные и др.

4 Обсуждение (Discussion)

Проблемы истории педагогики и образования рассматриваются в трудах современных отечественных ученых (В. Г. Безрогов, А. В. Духавнева, Д. И. Латышина, А. М. Лушников, Л. Д. Столяренко, А. М. Цирульников и др.) [20-23]. При этом ученые призваны осуществлять поиск, изучение и истолкование источников, соответствующих целям их проектов.

Однако до сих недостаточно специальных публикаций, посвященных рассмотрению вопросов источниковедения истории педагогики и образования. Среди имеющихся работ можно выделить исследования М. В. Богуславского, А. Н. Гребенкина, А. Н. Джуринского, Е. В. Климашкина, Г. Б. Корнетова, Т. В. Костиной, А. Н. Харечкина [24-30] и др. Специалисты справедливо отмечают, что следует издавать тематические сборники документов при соблюдении ряда принципов: подготовка текстов с выявлением редакций отдельных документов, определение их хронологии и генеалогии, установление авторства в случаях, когда это возможно, реконструкция истории их создания и прохождения через официальные инстанции и др. [8].

Жесткость предлагаемых требований обусловлена тем, что глубина и достоверность конкретного историко-педагогического исследования детерминирована адекватностью используемой в нем источниковедческой базы. Целостный, системный анализ педагогических проблем предполагает наличие максимально полной источниковой базы их рассмотрения.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, историку педагогики и образования необходимо:

- искать опубликованные и неопубликованные письменные источники и формировать источниковую базу, репрезентативную для изучения избранной темы и решения поставленных проблем;

- правильно классифицировать найденные и отобранные для исследо-

вания источники;

- проводить методически грамотный источниковедческий анализ сведений используемых источников на предмет их достоверности, полноты, представительности научной значимости;

- осуществлять обработку содержащихся в источниках данных корректными методами, соответствующими сути исследуемой проблемы, содержанию и форме располагаемой информации;

- применять полученные от разных источников данные комплексно и критично – в их взаимной проверке и дополнении;

Считаем, что плодотворный анализ широкого круга источников историко-педагогического исследования способствует обогащению методического арсенала специалистов, повышает результативность их работы.

На наш взгляд, следует расширять поле поиска новых источников педагогической информации, совершенствовать методологию их описания, анализа и интерпретации. Учитывая это, мы полагаем, что представленный нами вариант классификации источников по истории педагогики и образования может оказаться полезным для педагогов-исследователей и его применение будет способствовать наращиванию источниковой базы историко-педагогических изысканий.

Библиографический список

1. Бармина Н. И., Левченко И. Е., Бармина В. Э. Хрестоматия по источниковедению истории религии и культуры : учебное пособие. Екатеринбург : Образовательный центр Отдела по делам молодежи Екатеринбургской епархии Русской Православной Церкви, 2015. – 152 с. : ил.

2. Источниковедение истории зарубежной культуры : учеб.-метод. пособие / сост. Н. И. Бармина, И. Е. Левченко. Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 2003. – 70 с.

3. Источниковедение истории зарубежной и отечественной культуры : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. Н. И. Бармина, И. Е. Левченко. Екатеринбург : Урал. ин-т социал. образования, 2013. – 80 с.

4. Левченко И. Е. Источниковедение социально-демографической информации // Социально-демографические процессы в XXI веке : кризис, вызовы, стратегии безопасности : сб. науч. тр. / науч. ред.: Т. И. Грабельных, А. В. Аргучинцев. Иркутск : ООО Оперативная типография «На Чехова», 2017. С. 111-116.

5. Чумаченко Т. А. Информативные возможности документальной коллекции фонда совета по делам РПЦ при СНК (СМ) СССР // Вестник Челябинского гос. ун-та. – 2010. – № 30. – С. 132-137.

6. Источниковедение : учеб. пособие / отв. ред. М. Ф. Румянцева. М. : Изд. дом Высшей школы экономики. ун-т, 2015. – 688 с.

7. Источниковедение :учебник для академического бакалавриата / Е. Д. Твердюкова [и др.]; под ред. А. В. Сиренова. М. : Изд-во Юрайт, 2015. – 396 с.

8. Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории : учеб. пособие / И. Н. Данилевский, В. В. Кабанов, О. М. Медушевская, М. Ф. Румянцева. М. : Рос. гос. гуманит. ун-т, 1998. – 702 с.

9. Шмидт С. О. О классификации исторических источников // Вспомогательные исторические дисциплины. – Вып. 16. Л. : Ин-т истории АН СССР, 1985. – С. 3-24.

10. История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория : В 2 ч. Ч. 1. Историографические и методологические проблемы историко-педагогической науки / Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики; под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М. : Б. и., 2000. – 384 с.

11. История педагогики на пороге XXI века: Историография, методология, теория : В 2 ч. Ч. 2. Теоретические проблемы истории педагогики / Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики; под ред. Г. Б. Корнетова, В. Г. Безрогова. М. : Б. и., 2001. – 391 с.

12. Лаппо-Данилевский А. С. Методология истории : монография. М. : Академический проект, 2013. – 602 с.

13. Русина Ю. А. Методология источниковедения : учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2015. – 202, [1] с.

14. Старцева Н. М. Звуковые методы обучения грамоте и динамика визуального ряда русских азбук и букварей второй половины XIX века // Историко-педагогический журнал. – 2018. – № 1. – С. 118-127.

15. Смирнова И. Э. Социально-педагогическая реконструкция повседневности учащихся музыкальной школы второй половины XX века // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 31-39.

16. Айрапетова С. Н., Левченко И. Е. Гуманитарная среда педагогического университета: социокультурный аспект // Кадровый потенциал вуза : сб. науч. тр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 1995. С. 5-32.

17. Курасов С. А. Теоретические аспекты изучения истории повседневности вуза // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. – 2015. – № 3-3 (53). – С. 139-142.

18. Черствая О. Е. Педагогика повседневности как теоретическая основа сопровождения семей с различным укладом жизни // Знание. Понимание. Умение. – 2012. – № 1. – С. 228-233.

19. Этнография детства: Традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / Отв. ред. И. С. Кон. М. : Наука. Гл. ред. вост. лит., 1983. – 232 с. : ил.

20. Духавнева А. В., Столяренко Л. Д. История зарубежной педагогики и философия образования. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 480 с.

21. Латышина Д. И. История педагогики. История образования и педагогической мысли : учеб. пособие для вузов по специальностям «Педагогика и психология», «Социальная педагогика» и «Педагогика». М. : Гардарики, 2006. – 605 с.

22. Лушников А. М. История педагогики : учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб., доп. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т, 1994. – 368 с.

23. Цирульников А. М. История образования в портретах и документах : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2001. – 269 с. : ил.

24. Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии : монография. М. : ФГНУ ИТИП РАО, Издат. центр ИЭТ, 2012. – 434 с.

25. Гребенкин А. Н. Негативные традиции воспитанников военных учебных заведений Российской империи в 1-й половине XIX века // Научные ведомости БелГУ. – 2009. – № 7 (62). С. 130-135.

26. Джуринский А. Н. История педагогики и образования : учебник для бакалавров. – 3-е изд., перераб. и доп. М. : Изд-во Юрайт, 2013. – 676 с.

27. Климашкина, Е. В. Источники изучения педагогического опыта кадетских корпусов и военных гимназий дореволюционной России : Автореф. дис. … к.п.н. Ставрополь, 2005. – 24 с.

28. Корнетов Г. Б. История педагогики : Введение в курс «История образования и педагогической мысли» : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям (ОПД.Ф. 02. – Педагогика). М. : Изд-во УРАО, 2003. – 292, [2] с.

29. Костина Т. В. Учебные заведения Академии наук: вопросы историографии и источниковедения // Память о прошлом – 2018. VII историко-архивный форум, посвященный 100-летию государственной архивной службы России (Самара, 15-17 мая 2018 г.) / сост. О. Н. Солдатова, Г. С. Пашковская. Самара, 2018. С. 325-332.

30. Харечкин А. Н. Развитие военного образования на Ставрополье в середине XVIII – XX веков : Автореф. дис. … к.п.н. Астрахань, 2008. – 24 с.

T. A. Chumachenko[1], I. E. Levchenko[2]

ORCID No. 0000-0002-2598-7484

Associate Professor, PhD., Acting rector,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: postbox@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0002-3619-4797

Associate Professor, PhD., head of the Department of Political Sciences,

Ural federal university, Ekaterinburg, Russia.

E-mail: i.e.levchenko@urfu.ru

A SOURCE STUDY OF THE HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Abstract

Introduction. Source studies are inherently interdisciplinary in nature, revealing the features of existence and meaning of sources as cultural phenomena. For the successful implementation of pedagogical research it is necessary to strive to use the largest possible array of information that reveals the specifics of the studied processes. The authors of the article, based on their own scientific and methodological experience, consider the classification of sources on the history of pedagogy and education.

Materials and methods. Using the potential of various branches of humanitarian knowledge – history, pedagogy, source studies, textology, hermeneutics, etc., it is possible to achieve greater completeness and depth of historical and pedagogical research in the field of

source studies. Historical-pedagogical and source-study approaches served as a methodological basis for research, which made it possible to classify sources according to the history of pedagogy and education.

Results. Among the sources of the history of pedagogy and education there are five typological groups: written, phonographic, visual, material and anthropological.

Discussion. Problems in the history of pedagogy and education are discussed in the works of contemporary Russian scientists (V. G. Bezrogov, A. V. Duhovnia, D. I. Latyshina, A. M. Lushnikov, L. D. Stolyarenko, A. M. Tsirulnikov, etc.). At the same time, scientists are called upon to search, study and interpret sources corresponding to the goals of their projects. However, there are still not enough special publications devoted to the issues of source studies of the history of pedagogy and education. Among the existing works include the studies by M. V. Boguslavsky, A. N. Dzhurinsky, G. B. Kornetov, etc.

Conclusion. Productive analysis of a wide range of sources of his-torical and pedagogical research contributes to the enrichment of the methodological arsenal of specialists, increases the effectiveness of their work.

Keywords: source, source study, classification, history, pedagogy, education, parenting, training.

Highlights:

- source study of the history of pedagogy and education uses the achievements of the Humanities – history, pedagogy, source studies, textology, hermeneutics, etc.;

- historical-pedagogical and source studies are the main approaches to the classification of sources on the history of pedagogy and education;

- there are five typological groups of sources on the history of peda-gogy and education: written, photographic, visual, material and anthropological.

References

1. Barmina N.I., Levchenko I.E., Barmina V.E. (2015) *Hrestomatiya po istochnikovedeniyu istorii religii i kul'tury (uchebnoe posobie)* [Chrestomathy on the Source Study of the History of Religion and Culture: study guide]. Ekaterinburg, Obrazovatel'nyj centr Otdela po delam molodezhi Ekaterinburgskoj eparhii Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi, 152 p., illustrations. (In Russian).

2. Barmina N.I., Levchenko I.E. (2003) *Istochnikovedenie istorii zarubezhnoj kul'tury (uchebno-metodicheskoye posobiye)* [Source study of the history of foreign culture (a teaching aid)]. Ekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyy universitet, pp.70. (In Russian).

3. Barmina N.I., Levchenko I.E. *Istochnikovedenie istorii zarubezhnoj i otechestvennoj kul'tury (uchebno- metodicheskoye posobiye)* (2013) [Source study of the history of foreign and domestic culture (a teaching aid)]. Ekaterinburg, Ural'skiy institut sotsial'nogo obrazovaniya, pp. 80. (In Russian).

4. Levchenko I.E., Scientific Eds: Grabel'nyh T.I., Arguchincev A.V. (2017) *Istochnikovedenie social'no-demograficheskoj informacii (sbornik nauchnykh trudov "Cotsial'no-demograficheskiye protsessy v XXI veke: krizis, vyzovy, strategii bezopasnosti")* [Source Study of Socio-Demographic Information: Collection of Scientific Works "Social and Demographic Processes in the XXI Century: Crisis, Challenges, Security Strategies")]. Irkutsk, OOO Operativnaya tipografiya «Na Chekhova». 111-116. (In Russian).

5. Chumachenko T.A. (2010) *Informativnye vozmozhnosti dokumental'noj kollekcii fonda soveta po delam RPC pri SNK (SM) SSSR* [Informative features of the documentary collection of the Foundation Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church at the SNK (SM) of the USSR]. *Vestnik Chelyabinskogo gosgosudarstvennogo universiteta*. 30, 132-137.

6. Edr in charge Rumyanceva M.F. (2015) *Istochnikovedenie (uchebnoye posobiye)* [Source study (study guide)]. Moscow, Izdatel'skiy Dom Vysshey shkoly. Universitet. 688 p. (In Russian).

7. Tverdyukova E.D. & other, Edd by Sirenova A.V. (2015) *Istochnikovedenie (uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata)* [Source Study (a textbook for academic bachelor)]. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt. 396 p. (In Russian).

8. Danilevskij I.N., Kabanov V.V., Medushevskaya O.M., Rumyanceva M.F. (1998) *Istochnikovedenie: Teoriya. Istoriya. Metod. Istochniki rossijskoj istorii (uchebnoe posobie)* [Source Study: Theory. Story. Method. Sources of Russian history (study guide)]. Moscow, Rossiyskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitett. 702 p. (In Russian).

9. Shmidt S.O. (1985) *O klassifikacii istoricheskih istochnikov* [On the classification of historical sources]. *Vspomogatel'nye istoricheskie discipliny*. Leningrad, Institut istorii AN SSSR. 16, 3-24. (In Russian).

10. Edd by: Kornetov G. B., Bezrogova V.G. (2000) *Istoriya pedagogiki na poroge XXI veka: Istoriografiya, metodologiya, teoriya (v 2 chastyakh)* [History of pedagogy on the threshold of the XXI century: Historiography, methodology, theory (in 2 parts)]. *Istoriograficheskie i metodologicheskie problemy istoriko-pedagogicheskoj nauk*, Moscow, Rossiyskaya akademiya obrazovaniya, Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki, B. i. 1, 384 p. (In Russian).

11. Edd by Kornetov G.B., Bezrogova V. G. (2001) Istoriya pedagogiki na poroge XXI veka: Istoriografiya, metodologiya, teoriya (v 2 chastyakh) [The history of pedagogy on the

Threshold of the XXI century: Historiography, methodology, theory (in 2 parts)]. *Teoreticheskie problemy istorii pedagogiki, Rossiyskaya akademiya obrazovaniya, Institut teorii obrazovaniya i pedagogiki,* Moscow, B. i. 2, 391 p. (In Russian).

12. Lappo-Danilevskij A.S. (2013) Metodologiya istorii [Methodology of history] *Monografiya,* Moscow, Akademicheskij proekt. 602 p. (In Russian).

13. Rusina Yu. A. (2015) *Metodologiya istochnikovedeniya (uchebnoe posobie)* [Methodology of source study (study guide)]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo Ural'skogo universiteta. 202, [1] p. (In Russian).

14. Starceva N.M. (2018) *Zvukovye metody obucheniya gramote i dinamika vizual'nogo ryada russkih azbuk i bukvarej vtoroj poloviny XIX veka* [Sound methods of teaching literacy and the dynamics of the visual row of Russian alphabets and primers of the second half of the XIX century]. *Istoriko-pedagogicheskij zhurnal.* 1, 118-127. (In Russian).

15. Smirnova I. E. (2018) *Social'no-pedagogicheskaya rekonstrukciya povsednevnosti ucha-shchihsya muzykal'noj shkoly vtoroj poloviny XX veka* [Socio-pedagogical reconstruction of the everyday life of students of the music school of the second half of the XX century]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 4, 31-39. (In Russian).

16. Ajrapetova S.N., Levchenko I.E. (1995) *Gumanitarnaya sreda pedagogicheskogo universiteta: sociokul'-turnyj aspekt (sbornik nauchnykh trudov "Kadrovyj potencial vuza")* [Humanitarian environment of the pedagogical university: sociocultural aspect (a collection of scientific papers "Human resources potential of the university")]. Ekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. 5-32. (In Russian).

17. Kurasov S.A. (2015) *Teoreticheskie aspekty izucheniya istorii povsednevnosti vuza* [Theoretical Aspects of Studying the History of Everyday Life of a University]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki.* 3-3 (53), 139-142. (In Russian).

18. Cherstvaya O.E. (2012) *Pedagogika povsednevnosti kak teoreticheskaya osnova soprovozhdeniya semej s razlichnym ukladom zhizni* [Pedagogy of everyday life as a theoretical basis for accompanying families with different lifestyles]. *Znanie. Ponimanie. Umenie.* 1. 228-233. (In Russian).

19. Responsible edr Kon I.S. (1983) *Ehtnografiya detstva: Tradicionnye formy vospitaniya detej i podrostkov u narodov Vostochnoj i Yugo-Vostochnoj Azii* [Ethnography of childhood: Traditional forms of raising children and adolescents among the peoples of East and Southeast Asia]. Moscow, Nauka. Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury. 232 p., illustrations. (In Russian).

20. Duhavneva A. V., Stolyarenko L. D. (2000) *Istoriya zarubezhnoj pedagogiki i filosofiya obrazovaniya* [The history of foreign pedagogy and philosophy of education]. Rostov-na-Donu, Feniks. 480 p. (In Russian).

21. Latyshina D.I. (2006) *Istoriya pedagogiki. Istoriya obrazovaniya i pedagogicheskoj mysli (uchebnoe posobie dlya vuzov po special'nostyam "Pedagogika i psihologiya", "Social'naya pedagogika" i "Pedagogika")* [History of education and pedagogical thought (a textbook for universities in the field of "Pedagogy and Psychology", "Social Pedagogy" and "Pedagogy")]. Moscow, Gardariki, 605 p. (In Russian).

22. Lushnikov A.M. (1994) *Istoriya pedagogiki (uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vysshykh uchebnykh zavedeniy, 2-ye izdaniye, pererabotannoye, dopolnennoye)* [History of Pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions. - 2nd edition, revised, enlarged]. Ekaterinburg, Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy institut, 368 p. (In Russian).

23. Cirul'nikov A.M. (2001) *Istoriya obrazovaniya v portretah i dokumentah (ucheb. posobiye dlya studentov pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy)* [The history of education in portraits and documents (studies. manual for students of pedagogical educational institutions)]. Moscow, VLADOS. 269 p., illustrations. (In Russian).

24. Boguslavskij M.V. (2012) *Istoriya pedagogiki: metodologiya, teoriya, personalii* [The history of pedagogy: methodology, theory, personalities]. *Monografiya*. Moscow, FGNU ITIP RAO, Izdatel'skiy tsentr IET. 434 p. (In Russian).

25. Grebenkin A.N. (2009) *Negativnye tradicii vospitannikov voennyh uchebnyh zavedenij Rossijskoj imperii v 1-j polovine XIX veka* [Negative traditions of students of military schools of the Russian Empire in the 1st half of the XIX century]. *Nauchnyye vedomosti BelGU.* 7 (62), 130-135. (In Russian).

26. Dzhurinskij A.N. (2013) *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya (uchebnik dlya bakalavrov, 3-ye izdaniye, pererabotannoye i dopolnennoye)* [The history of pedagogy and education: a textbook for bachelors, 3rd edition, revised and enlarged.]. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt. 676 p. (In Russian).

27. Klimashkina E.V. (2005) *Istochniki izucheniya pedagogicheskogo opyta kadetskih korpusov i voennyh gimnazij dorevolyucionnoj (avtoreferat disssertatsii na soiskaniye stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Sources for the Study of the Pedagogical Experience of Cadet Corps and Military Gymnasiums of Pre-Revolutionary Russia (abstract of Dissemination for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences)]. Stavropol'. 24 p. (In Russian).

28. Kornetov G. B. (2003) *Istoriya pedagogiki: Vvedenie v kurs "Istoriya obrazovaniya i pe-dagogicheskoj mysli" (uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po spetsial'nostyam (OPD.F. 02. – Pedagogika)* [History of Pedagogy: Introduction to the course "History of Education and Pedagogical Thought" (a textbook for university students enrolled in the specialties (OPD.F. 02. - Pedagogy)]. Moscow, Izdatel'stvo URAO. 292, [2] p. (In Russian).

29. Kostina T.V., comd by: Soldatova O.N., Pashkovskaya G.S. (2018) *Uchebnye zavedeniya Akademii nauk: voprosy istoriografii i is-tochnikovedeniya* [Educational institutions of the Academy of Sciences: questions of historiography and source study]. *Pamyat' o proshlom – 2018. VII istoriko-arhivnyj forum, posvyashchennyj 100-letiyu gosudarstvennoj arhivnoj sluzhby Rossii (Samara, 15-17 maya 2018 g.)* [Memory of the Past - 2018. VII historical-archival forum dedicated to the 100th anniversary of the state archival service of Russia (Samara, May 15-17, 2018)]. Samara. 325-332. (In Russian).

30. Harechkin A.N. (2008) *Razvitie voennogo obrazovaniya na Stavropol'e v seredine XVIII- XX vekov (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye kandidata pedagogicheskikh nauk)* [The development of military education in the Stavropol region in the middle of the XVIII - XX centuries (abstract of dissertation for the candidate of pedagogical sciences]. Astrahan', 24 p. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.82..7..013
УДК 371.937
ББК 74.480.267

Н. С. Шкитина[1], Н. С. Касаткина[2]
[1]ORCID № 0000-0003-4778-5717
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: shkitinans@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0003-4619-0463
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: kasatkinans@cspu.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме организации и сопровождения самостоятельной работы студентов, которая оценивается по критериям рейтинговой системы. В статье представлены разноуровневые задания для самостоятельной работы студентов по дисциплине «Педагогика» в рамках организации учебного процесса в педагогическом вузе. Цель статьи – показать особенности организации и сопровождения самостоятельной работы студентов и их особенности. Практическая значимость результатов исследования заключается в их использовании преподавателями высшей школы при организации и сопровождении самостоятельной работы студентов по дисциплине «Педагогика».

Материалы и методы. Основными методами исследования являются теоретические методы: прогнозирование, теоретико-методологический анализ; эмпирические методы: анкетирование, наблюдение, самооценка, экспе-

римент, анализ, статистические методы.

Результаты. Выявлена и апробирована процессная модель организации и сопровождения самостоятельной работы студентов и условия ее эффективного функционирования, проведен анализ и сделаны выводы.

Обсуждение. Подчеркивается, что результатом исследования является эффективная организация и сопровождение самостоятельной работы в условиях рейтинговой системы оценивания учебной деятельности студентов педагогических вузов.

Заключение. Делается вывод о том, что актуализация применения системы организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов будет способствовать процессу профессиональной подготовки будущих учителей.

Ключевые слова*:* самостоятельная работа, уровни организации самостоятельной работы, оценочная деятельность, рейтинговая система оценивания.

Основные положения:

- определены уровни организации самостоятельной работы и критерии оценивания учебной деятельности студентов педагогических вузов;
- показана взаимосвязь системы организации самостоятельной работы с системой рейтинговой оценки учебной деятельности студентов педагогических вузов;
- представлена технология организации самостоятельной работы студентов педагогических вузов в условиях рейтинговой оценки учебной деятельности.

1 Введение (Introduction)

На современном этапе наметилась тенденция увеличения доли самостоятельной работы студентов в профессиональной подготовке будущих учителей [1].

Выявление новых методов, средств, форм, технологий организации самостоятельной работы, определение особенностей педагогического сопровождения и контроля обеспечит более эффективную организацию образовательного процесса, с одной стороны, и новый уровень профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов, с другой. Это требует

значительного пересмотра теоретического и практического аспектов изучаемых педагогических дисциплин, что предполагает не только наличие соответствующих знаний, но и развития критического и творческого мышления.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В основе изучения процесса организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов в условиях рейтинговой системы оценивания учебной деятельности лежат следующие методологические подходы: системный, деятельностный, коммуникативный.

Системный подход, являясь общенаучным принципом, определяет правильную постановку исследуемой проблемы и представляет организацию и сопровождение самостоятельной работы студентов педагогических вузов в качестве системы. Деятельностный подход показывает особенности организации и сопровождения самостоятельной деятельности студентов педагогических вузов. Коммуникативный подход, являясь практико-ориентированной основой, характеризует исследуемую проблему с точки зрения субъект-субъектных отношений.

При рассмотрении проблемы организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов в условиях рейтингового оценивания учебной деятельности студентов в качестве методов исследования были применены теоретические методы: теоретико-методологический анализ для определения исходных позиций исследования; обоснование перспектив развития процесса организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов в условиях рейтингового оценивания учебной деятельности проводилось через методы планирования и прогнозирования.

Эмпирические методы: анализ проблемы организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов, с учетом последних нормативно-правовых документов организации образовательного процесса; экспериментальная проверка действенности выделенной системы организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов в условиях рейтинговой системы оценивания учебной деятельности; а также методы наблюдения, анкетирования, самооценки и статистические методы.

Под педагогическими условиями организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов мы понимаем педагогическое сопровождение данного процесса; проектирование индивидуального образовательного маршрута студента и построение технологии организации самостоятельного обучения студентов на основе учета их индивидуальных особенностей, интересов и притязаний.

Проблема организации и сопровождения самостоятельной работы студентов в системе высшего профессионального образования рассматривается во многих исследованиях [2 - 5], и тем не менее, такие вопросы, как планирование, организация, педагогическое сопровождение, учет и контроль результатов, изучены недостаточно.

Субъект-субъектные отношения, дифференцированный и индивидуальный подходы – современные характеристики организации образовательного процесса в вузе в целом и самостоятельной работы в частности [6].

На основании вышеизложенного нами была разработана и апробирована процессная модель организации и сопровождения самостоятельной работы студентов, включающая задания разных уровней сложности, соотносящиеся с формируемыми компетенциями по дисциплине «Педагогика», а также основными этапами усвоения знаний.

На основании теоретического анализа и экспериментальных данных мы выделили несколько уровней сложности заданий: творческий, эвристический и репродуктивный. При организации самостоятельной работы на репродуктивном уровне студенты закрепляют имеющиеся знания путем переноса их на решение типичных и простых задач. Это, прежде всего, решение тестов, ответы на репродуктивные вопросы, касающиеся изученного материала, ответы на дополнительные вопросы к семинарскому занятию.

На эвристическом уровне преподаватель знакомит студентов с заданиями, которые содержат проблемные вопросы, требующие анализа и синтеза учебного материала. К этому типу заданий относятся также рефераты и задания для подготовки к лабораторным занятиям.

Креативный уровень самостоятельной работы предполагает творческое применение имеющихся знаний, а также решение педагогических задач в новых, нестандартных условиях. Этот

тип заданий включает в себя написание эссе, выполнение проектов, решение ситуационных задач.

Особое внимание уделяется результативности самостоятельной работы студентов, так как оценочная деятельность является наиболее сложной в работе педагога [7].

В рамках рейтинговой системы обучения оценочная деятельность заключается в регулярном контроле качества овладения знаниями и умениями, а также выполнении необходимого объёма самостоятельной работы [8].

Рейтинговая система оценки учебной деятельности студентов педагогических вузов способствует контролю текущей успеваемости, что активизирует самостоятельную работу студентов, а преподаватель получает возможность оценить учебную деятельность студента более объективно [9].

Балльно-рейтинговая система, включающая текущую и промежуточную аттестацию, предполагает оценивание выполнения всех видов заданий (3 балла – репродуктивные, 4 балла – эвристические, 5 баллов – творческие), за которые студент может максимально набрать 50 баллов из общих 100. Студент определяет самостоятельно, сколько заданий он должен выполнить (из каждого типа заданий не менее трех). Остальные баллы (14) он набирает по своему усмотрению.

Система организации и сопровождения самостоятельной работы студентов по дисциплине «Педагогика» в рамках рейтинговой системы обучения стимулирует активность обучаемых, повышая их мотивацию, а наличие индивидуальной траектории делает процесс обучения для каждого студента более эффективным, что в конечном итоге способствует вхождению студентов педагогических вузов в профессиональную деятельность.

3 Результаты (Results)

Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и обобщающего этапов.

На основании выделенных нами критериев и уровней сформированности компетентности студентов педагогических вузов нами была организована экспериментальная работа, которая проводилась на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

На констатирующем этапе экспериментальной работы нами было выделено четыре группы: одна из них контрольная группа (КГ), остальные –

экспериментальные группы (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ -3). При помощи методов математической статистики было установлено, что между контрольной и экспериментальными группами нет существенных различий в уровне сформированности профессиональных компетенций, что позволяет в дальнейшем проводить сравнение и устанавливать различия. Для корректности результатов мы воспользовались методами математической статистики, а именно использовали t – критерий Стьюдента для независимых выборок.

На формирующем этапе экспериментальной работы в процессе преподавания курса «Педагогика» нами реализовывалась процессная модель организации и сопровождения самостоятельной работы студентов во всех группах, но с некоторыми вариациями. В настоящее время объем самостоятельной работы студентов составляет до 50 % от общего количества учебных часов, поэтому процесс организации и сопровождения самостоятельной работы студентов влияет на уровень сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов.

Каждому студенту в процессе изучения курса педагогики предлагалось выполнить задания для самостоятельной работы разного уровня сложности, что соответствует уровню усвоения знаний, а также позволяет проследить уровень сформированности профессиональных компетенций.

Нами было выделено четыре уровня сформированности профессиональных компетенций студентов в рамках изучения курса «Педагогика» – начальный, низкий, средний и высокий.

Для оценки обобщенного результата по уровню сформированности профессиональных компетенций мы использовали принцип группирования частот по уровням. В результате был выстроен интервальный ряд распределения, который позволяет отнести каждого студента к определенному уровню сформированности профессиональных компетенций.

Так как суммарный балл, оценивающий обобщенный результат, изменяется в пределах от 0-50, то уровень сформированности проверяемых компетенций определялся по следующим интервалам (Таблица 1).

Таблица 1 – **Уровни сформированности проверяемых компетенций**
Table 1 – **Levels of formation of the tested competencies**

Таблица 1

Уровень	Начальный	Низкий	Средний	Высокий
Оценка в баллах	0-12	13-24	25-37	38-50

На обобщающем этапе нами была проведена повторная диагностика в соответствии с ранее описанной методикой.

Аналогичным образом мы определяли, есть ли существенные различия в уровне сформированности профессиональных компетенций в контрольной и экспериментальных группах. Результаты проведенного исследования приведены в Таблице 2.

Таблица 2 – **Динамика уровня сформированности профессиональных компетенций студентов контрольной и экспериментальных групп**
Table 2 – **Dynamics of formation levels of students' professional competencies of the control and experimental groups**

Группа	Кол-во чел. в группе	Уровень							
		начальный, %		низкий, %		средний, %		высокий, %	
		конст.	итог.	конст.	итог.	конст.	итог.	конст.	итог.
КГ	15	19	16	36	29	39	48	6	7
ЭГ-1	16	17	3	27	17	46	63	10	17
ЭГ-2	14	10	0	35	14	41	55	14	31
ЭГ-3	17	20	0	30	0	43	63	7	37

Таким образом, анализируя полученные в ходе экспериментальной работы данные, можно сделать вывод о том, что уровень сформированности профессиональных компетенций студентов повышается в результате реализации в образовательном процессе процессной модели организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогического вуза и условий ее эффективного функционирования. Значительные изменения произошли в группе (ЭГ-3), где модель реализовывалась в полном объеме. По результатам экспериментальной работы в этой группе нет студентов, у которых профессиональные компетенции сформированы на начальном

и низком уровне. Представленные данные свидетельствуют о качественном и количественном изменении в уровнях сформированности профессиональных компетенций студентов, что позволяет сделать вывод о правильности выдвинутой гипотезы и положительных результатах экспериментальной работы.

4 Обсуждение (Discussion)

Проведенная нами в ходе исследования экспериментальная работа позволяет проанализировать возможность реализации процессной модели организации и сопровождения самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы оценки учебной деятельности. Апробированная нами процессная модель организации и сопровождения самостоятельной работы студентов позволила не только усовершенствовать теоретическую подготовку студентов, но и погрузить их в квазипрофессиональную деятельность за счет заданий креативного уровня, где необходимо творческое применение полученных знаний в ситуациях, близких к профессиональной деятельности, что, несомненно, положительно отразилось на уровне сформированности профессиональных компетенций, что и было доказано в ходе экспериментальной работы.

5 Заключение (Conclusion)

В ходе исследования гипотеза о том, что организация и сопровождение самостоятельной работы студентов педагогических вузов будет более эффективной, если: 1) общенаучной основой исследования выступает системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, а практико-ориентированной тактикой – коммуникативный подход; 2) содержательно-смысловым наполнением выступает процессная модель организации и сопровождения самостоятельной работы студентов педагогических вузов; 3) эта модель будет реализована на фоне комплекса педагогических условий, который включает педагогическое сопровождение данного процесса; проектирование индивидуального образовательного маршрута студента; построение технологии организации самостоятельного обучения студентов на основе учета их индивидуальных особенностей, интересов и притязаний.

Библиографический список

1. Салаватулина Л. Р., Андриевская Л. А. Типизация самостоятельной работы в высшей школе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. – № 10. – С. 62-67.

2. Байлук В. В. Системность самостоятельной деятельности студентов вуза – основа профессиональной самореализации: монография. Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2015. – 219 с.

3. Горбунова Т. В., Григорьевская М. Ю., Васильева Р. М. Организация самостоятельной работы студентов по социально-педагогическим дисциплинам [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2016. – № 2-1. – С. 70-73; URL: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35574 (дата обращения: 19.12.18).

4. Одинцова Л. А., Бронникова Л. М. Самостоятельная работа студентов в условиях реализации стандартов нового поколения в педагогическом вузе [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015 – № 5. – С. 77-89. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21658 (дата обращения: 19.12.18).

5. Юланова Н. Д. Основные проблемы организации самостоятельной работы студентов // Педагогика высшей школы. 2015. – №1. – С. 29-32.

6. Омелаенко Н. В. Методика и организация самостоятельной работы студентов // Современные наукоемкие технологии. 2016. – № 2-3. – С. 538-542. URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669 (дата обращения: 19.12.18).

7. Касаткина Н. С., Немудрая Е. Ю., Шкитина Н. С. Сравнительный анализ организации самостоятельной работы в учебных заведениях России и развитых стран Запада // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. – № 5. – С. 66-70.

8. Соколова М. А. Балльно-рейтинговая система: слепое следование западным стандартам или эффективная система оценки знаний студента? // Вестник Нижегородской правовой академии. 2017. – № 13 (13). – С. 75-77.

9. Склярова О. Н. Организация самостоятельной работы студентов колледжа в условиях рейтинговой системы оценки качества образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014 – № 9-3. – С. 140-143.

N. S. Shkitina[1], N. S. Kasatkina[2]

[1]ORCID № 0000-0003-4778-5717

Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: shkitinans@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0003-4619-0463,

Associate Professor, Candidate of Sciences (Pedagogy),

Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: kasatkinans@cspu.ru

ORGANIZATION AND SUPPORT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN CONDITIONS OF EDUCATIONAL ACTIVITY RATING IN PEDAGOGICAL UNIVERSITIES

Abstract

Introduction. The article is devoted to the problem of organization

and support of students' independent work, which is evaluated by the criteria of rating system. The article analyzes the levels of students' independent tasks on discipline "Pedagogy" in the framework of educational process in pedagogical University. Consequently, the aim of the article is to show the peculiarities and features of organization and support of students' independent work. The practical significance of the research results lies in their use by teachers on discipline "Pedagogy".

Materials and methods. The main research methods are theoretical methods: forecasting, theoretical and methodological analysis; empirical methods: survey, observation, self-assessment, experiment, analysis, statistical methods.

Results. The study reveals the process model of organization of students' independent work in pedagogical universities and the conditions of its effective functioning; the analysis is carried out and conclusions are drawn.

Discussion. It is emphasized that the main result of the project is the effective organization of students' independent work in the rating system of educational activities evaluation of pedagogical universities students.

Conclusion. It is concluded that the actualization of the system of organization and support of pedagogical universities students' independent work will contribute to the process of future teachers professional training.

Keywords: independent work, levels independent work organization, evaluation activity, rating system of evaluation.

Highlights:

- the research determines the levels of independent work organization and evaluation criteria of pedagogical university students' educational activity;

- the study shows interrelation of independent work organization system with the system of rating evaluation of pedagogical uni-

versities students' educational activity;

- it presents organization technology of pedagogical universities students' independent work in the conditions of educational activity rating evaluation.

References

1. Salavatulina L. R., Andrievskaya L. A. (2015) *Tipizaciya samostoyatelnoj raboty v vysshej shkol*e [Typification of independent work in high school]. *Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo universitet.* 10, 62-67. (In Russian).

2. Baluk V. (2015) *Sistemnost samostoyatelnoj deyatelnosti studentov vuza – osnova professionalnoj samorealizacii* [The system of students' independent work as the basis of professional self-realization: monograph]. Ekaterinburg, Nauka. 219 p. (In Russian).

3. Gorbunova T. V., Grigirievskaya M. V., Vasilyeva R. M. (2016) *Organizaciya samostoyatelnoj raboty studentov po socialno-pedagogicheskim disciplinam* [Organization of students' independent work in social and pedagogical disciplines]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2-1. 70-73 Available at: http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35574. (Accessed: 19.12.18). (In Russian).

4. Odintsov L. A., Bronnikova L. M. *Samostoyatelnaya rabota studentov v usloviyax realizacii standartov novogo pokoleniya v pedagogicheskom vuze* [Students' independent work in the conditions of new generation standards realization in pedagogical University]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 2015, 5, 77-89. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21658. (Accessed: 19.12.18) (In Russian).

5. Yulanova N. D. (2015) *Osnovnye problemy organizacii samostoyatelnoj raboty studentov* [The main problems of students' independent work organization]. *Pedagogika vysshej shkoly*. 1, 29-32. (In Russian).

6. Omelaenko N.V. (2016) *Metodika i organizaciya samostoyatelnoj raboty studento*v [Methods and organization of students' independent work]. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, 2-3, 538-542. Available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669. (Accessed: 19.12.18). (In Russian).

7. Kasatkina N. S., Nemudraya E. Y., Shkitina N. S. (2016) *Sravnitelnyj analiz organizacii samostoyatelnoj raboty v uchebnyx zavedeniyax rossii i razvityx stran zapada* [Comparative analysis of independent work organization in educational institutions of Russia and developed countries of the West]. *Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo universiteta.* 5, 66-70. (In Russian).

8. Sokolova M. A. (2017) *Ballno-rejtingovaya sistema: slepoe sledovanie zapadnym standartam ili effektivnaya sistema ocenki znanij studenta* [Rating system: blind adherence to Western standards or an effective system of student's knowledge assessment]. *Vestnik Nizhegorodskoj pravovoj akademi.* 13, 75-77. (In Russian).

9. Sklyarova O. N. (2014) *Organizaciya samostoyatelnoj raboty studentov kolledzha v usloviyax rejtingovoj sistemy ocenki kachestva obrazovaniya* [Organization of independent work of College students in the conditions of rating system of education quality assessment]. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 9-3, 140-143. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.41..7..014
УДК 371.037:792.5
ББК 74.200.544.4

Е. Б. Юнусова
ORCID № 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

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА «ГЕНИИ ТАНЦА» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ХОРЕОГРАФИЧЕСКОМ ИСКУССТВЕ

Аннотация

Введение. Статья раскрывает содержание образовательной программы для одаренных детей, занимающихся хореографическим искусством в дополнительном образовании. Выполнение социального заказа на творческую и профессиональную самореализацию детей, обеспечивая ребенку дополнительную возможность для духовного, интеллектуального и физического развития, наиболее эффективно может реализоваться в программе «Гении танца».

Материалы и методы. Теоретические методы включают в себя анализ философской, психолого-педагогической, хореографической литературы, материалов и публикаций в педагогической и периодической печати, изучение педагогического и хореографического опыта. Эмпирические методы связаны с анкетированием, целенаправленным наблюдением, индивидуальными и групповыми беседами с детьми, апробацией приведенной в статье программы.

Результаты. Выявлено, что теоретико-методической основой работы с одаренными детьми является полихудожественный подход и система педагогических принципов: положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуационности, толерантности. Определены этапы образовательной хореографической деятельности, установлен компонентный состав программно-методического обеспечения работы с детьми и педагогические

условия реализации образовательной программы для одаренных детей в области хореографии в дополнительном образовании.

Обсуждение. Подчеркивается, что выявленный комплекс педагогических условий сориентирован на требования, предъявляемые современным обществом к дополнительному образованию, тенденции изменения содержания хореографического образования в целом, специфику образовательной программы.

Заключение. Делается вывод, о том, что образовательная программа «Гении танца» нацеливает образовательный процесс в области хореографического обучения на актуализацию творческого потенциала ребенка и его разностороннее развитие в процессе общения с хореографическим искусством в дополнительном образовании.

Ключевые слова: образовательная программа, одаренные дети, полихудожественный подход, педагогические принципы, хореографический проект, хореографическое портфолио.

Основные положения:

- определены значение и содержание компонентов образовательной программы работы с одаренными детьми в области хореографического искусства;
- выявлена теоретико-методическая основа образовательной программы работы с одаренными детьми, определены этапы образовательной хореографической деятельности, установлен компонентный состав программно-методического обеспечения работы с детьми;
- выявлен комплекс педагогических условий, сориентированный на требования, предъявляемые современным обществом к дополнительному образованию, тенденции изменения содержания хореографического образования в целом, специфику образовательной программы.

1 Введение (Introduction)

Развитие системы работы с детьми в дополнительном образовании – одна из главных задач современной педагогической науки и образовательной практики в условиях модернизации российской системы образования. Выявление, поддержка, развитие и социализация детей становится одной из приоритетных задач современного дополнительного образования в России, что подтверждается требованиями феде-

ральной целевой программы «Дети России», приоритетным проектом Правительства России «Доступное дополнительное образование для детей», цель которых - обеспечение единой государственной системы выявления, развития и адресной поддержки одаренных детей в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности [1].

Учреждения дополнительного образования детей являются особым развивающим пространством, ориентирующим своих воспитанников на личностные достижения. Цель дополнительного образования детей состоит в их самореализации, самоактуализации, оказании педагогической поддержки учащимся в их самоопределении, в практической подготовке к жизни и профессиональной карьере в условиях социальных перемен.

Сегодня важно сохранять сложившийся в нашей стране уникальный опыт по воспитанию и выращиванию талантов. В то же время необходимо обеспечить возможность самореализации каждого ребенка в той сфере, которая ему близка, в том числе и в сфере культуры и искусства.

Стратегическая цель в этом направлении состоит в формировании инновационной системы работы с детьми через создание условий для выявления, поддержки и их развития, профессионального самоопределения в соответствии со способностями, обеспечении каждому ребенку равных возможностей в реализации его интересов, стимулировании мотивации дальнейшего профессионального обучения.

Важнейшим направлением решения данной проблемы является реализация специальных программ обучения для детей в дополнительном образовании, которые соответствовали бы потребностям и возможностям воспитанников и могли бы обеспечить их дальнейшее развитие в области хореографического искусства.

Значительной трудностью в решении проблемы развития детей, занимающихся хореографическим искусством в области бального танца, является отсутствие целостной системы, включающей теоретико-методические подходы, принципы обучения, педагогические условия её развития, комплекс методов и форм обучения детей в дополнительном образовании.

Системообразующим фактором в проектировании данной системы может выступать образовательная программа – комплекс основных характеристик

образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [2].

2 Материалы и методы (Materials and methods)

В соответствии с требованиями к проектированию общеобразовательных программ дополнительного образования нами разработана программа: Дополнительная общеобразовательная программа для одаренных детей «Гении танца» (возраст учащихся: 10-15 лет, срок реализации: 5 лет).

Рассмотрим программу для одаренных детей «Гении танца».

Сегодня для России чрезвычайно актуальна проблема выявления, развития и поддержки одарённых детей. Раскрытие и реализация их способностей и талантов важны не только для одарённого ребёнка как для отдельной личности, но и для общества в целом. Одарённые, талантливые дети и молодёжь – это потенциал любой страны, позволяющий ей эффективно развиваться и конструктивно решать современные экономические и социальные задачи. В этой связи работа с одарёнными и высоко мотивированными детьми – одна из главных задач современного дополнительного образования в условиях модернизации российской системы образования.

Образовательная программа «Гении танца» предназначена для обучения детей с особыми образовательными потребностями, это одарённые дети в области спортивного бального танца, сценического бального танца. Программа предусматривает включение задач и заданий, трудность которых определяется новизной и необычностью такой ситуации, которая способствует появлению у учащихся желания отказаться от образца, проявить самостоятельность, а также формированию умений работать в условиях поиска и развитию сообразительности, любознательности.

Программа «Гении танца» обусловлена приоритетным направлением образования – превращением жизненного пространства в мотивирующее пространство, которое определяет самоактуализацию и самореализацию личности, так как воспитание человека

начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа [3].

Выполнение социального заказа детей и их родителей на творческую и профессиональную самореализацию детей, обеспечивая ребенку дополнительную возможность для духовного, интеллектуального и физического развития, наиболее эффективно может реализоваться в программе «Гении танца».

Теоретико-методологические аспекты изучения и развития детской одаренности рассматриваются в работах Д. Б. Богоявленской, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкина, А. И. Савенкова, П. Торренс, Н. Б. Шумаковой, В. С. Юркевич и др.) и отражают результаты фундаментальных отечественных и зарубежных исследований в данной области, современные тенденции мировой науки, а также опыт работы с одаренными детьми. Группа исследований раскрывает основные технологии и методы обучения и развития одаренных детей (Э. А. Аксенова, Е. С. Белова, А. В. Золотарева, Л. И. Ларионова, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич и др.).

Проблема методики обучения спортивным бальным танцам привлекала и привлекает многих исследователей. Изучены возможности детей и разработаны методики обучения основам классического танца (А. Я. Ваганова, А. А. Горский, В. С. Костровицкий, Ф. В. Лопухов, А. М. Мессерер и др.), методика обучения народному танцу (Л. И. Климов, И. А. Моисеев и др.), современному бальному танцу (А. Н. Беликова, Г. Говард, У. Лэрд, А. А. Коваленко, В. И. Уральская, и др.).

Дополнительная общеобразовательная программа «Гении танца» разработана с учетом современных инновационных тенденций в области дополнительного образования и имеет художественную направленность, поскольку ориентирована на развитие пластической, музыкальной, сценической выразительности в исполнении танцевальных композиций в бальной хореографии, знание основ музыкальной грамотности, основных этапов развития хореографического искусства, основ актерского мастерства.

Данная программа рассчитана на учащихся среднего школьного возраста. Подростковому возрасту соответствует общественно-полезная деятельность, включающая в себя такие виды,

как учебная, трудовая, общественно-организационная, спортивная и художественная. В процессе выполнения этих видов общественно-полезной деятельности у подростка возникает стремление участвовать в любой общественно необходимой работе, рефлексия на собственное поведение, умение оценивать возможности своего «я», то есть самосознание.

Цель программы – развитие, воспитание и самореализация учащихся в процессе художественно-творческой, художественно-образовательной, художественно-коммуникативной деятельности обучающихся по программе «Гении танца» на основе формирования компетенций в области хореографического искусства и бального танца, формирования умения алгоритмизации сценического образа, формирования навыков самостоятельной и коллективно-творческой деятельности.

Для достижения цели необходимо определить следующие задачи:

- *личностные:* формирование внутренней и внешней культуры поведения, формирование активной гражданской позиции, формирование мотивации к занятиям спортивными бальными танцами и достижению результата, формирование навыков здорового образа жизни, развитие художественного вкуса, формирование коллективизма, толерантности, воспитание целеустремленности, трудолюбия, работоспособности;

- *метапредметные:* развитие и совершенствование умений осуществлять информационный поиск, сбор, анализ необходимой информации из различных информационных источников в соответствии с образовательным кластером, формирование умения выстраивать алгоритм работы над сценическим образом, формирование умений проектировать собственную профессиональную и творческую деятельность, приобретение навыка саморазвития;

- *образовательные:* приобретение знаний в области хореографического искусства и спортивного бального танца, музыкальной грамотности, основ актерского мастерства, формирование умений, навыков и компетенций, необходимых для успешной художественно-творческой деятельности в области спортивного бального танца, развитие танцевальных способностей, приобретение опыта применения знаний в повседневной жизни и формирование у обучающихся мотивации

получения образования в течение всей жизни.

Для обучения по программе «Гении танца» принимаются дети от 10 лет, имеющие подготовку по спортивному бальному танцу в «Ансамбле бального танца» МАУ ДО «ДПШ», а также дети старше 10 лет, прошедшие подготовку в других коллективах бального танца после собеседования с педагогом. Объем программы составляет 1480 учебных часов. Форма обучения очная, включающая групповые занятия.

Виды занятий – лекционные, практические, мастер-классы, тренинги, выездные тематические занятия, выполнение самостоятельной работы, концерты, творческие отчеты, соревнования, конкурсы, фестивали, беседы, твор-ческие хореографические проекты, видеопросмотр и анализ выступлений.

Непрерывный процесс совершенствования дополнительного образования с целью раскрытия внутреннего мира одаренного ребенка, его художественно-эстетических и творческих способностей, наряду с когнитивным, социальным и духовным развитием, отражается в законодательных актах Российской Федерации, нормативно-правовых актах научно-исследовательских программах в виде социального заказа:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 30.12.2015) «Об образовании в Российской Федерации»;

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 4 июля 2014 г. № 41 «Об утверждении САНПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций дополнительного образования детей»;

- Концепция развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства РФ от 04 сентября 2014 г. № 1726-р);

- Распоряжение Правительства РФ от 24.04.2015 № 729-р «Об утверждении плана мероприятий на 2015-2020 годы по реализации Концепции развития дополнительного образования детей, утверждённой распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р»;

- Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Распоряжение Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р);

- Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 29 августа 2013 г. № 008 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам»;

- Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 12.09.2013 № 730 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре, условиям реализации дополнительных предпрофессиональных программ в области физической культуры и спорта и к срокам обучения по этим программам» (Зарегистрировано в Минюсте России 02.12.2013 № 30530);

- Закон Челябинской области от 29 августа 2013 г. № 515-30 «Об образовании в Челябинской области»;

- Устав Муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинск»;

- Положение об организации образовательного процесса в Муниципальном автономном учреждении дополнительного образования «Дворец пионеров и школьников им. Н. К. Крупской г. Челябинск».

Программа «Гении танца» составлена с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей и направлена:

- на выявление одаренных детей в области спортивного бального танца и создание условий для профессионального роста посредством образовательных занятий;

- на развитие мотивации к познанию и творчеству через: возникновение интереса к спортивному бальному танцу; постановку целей; осознание потребности в хореографической деятельности конкретно в спортивном бальном танце, сценическом бальном танце;

- на обеспечение эмоционального благополучия посредством развития у детей положительного эмоционального настроя на занятиях бальными танцами и другими видами хореографического искусства;

- на приобщение детей к общечеловеческим ценностям путем усвоения знаний об общественных нормах поведения, толерантного отношения к людям разных национальностей и вероисповеданий, а также к людям с ограниченными возможностями, формирования отношения к таким понятиям, как «право», «обязанность», «долг»;

- на профилактику асоциального поведения: формирование желания

приобретения знаний о традиционных ценностях (в семье, городе, области, государстве), участие в акциях по борьбе с вредными привычками и негативными явлениями в обществе;

- на создание условий для социального, культурного и профессионального самоопределения, творческой самореализации личности ребенка, ее интеграции в систему отечественной и мировой культур посредством участия в фестивалях, конкурсах, соревнованиях по хореографическому искусству, в частности бальному танцу, регионального, российского и международного уровней;

- на интеллектуальное и духовное развитие личности ребенка: ценностное ориентирование обучающихся на занятиях на лучшие образцы отечественной и зарубежной классики;

- на укрепление психического и физического здоровья;

- на взаимодействие с семьей, так как именно в семье происходит приобщение ребенка к культуре общества, формируются ведущие духовные потребности и интересы (контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, совместные праздничные и тематические мероприятия детей, педагогов, родителей).

Образовательная программа «Гении танца» представляет собой систему комплексных занятий по спортивному бальному танцу и предполагает углубленное изучение программы европейских и латиноамериканских танцев, музыкальное воспитание, основ танцевальной культуры и актерского мастерства с целью овладения элементами мастерства танцора-актера для создания сценического образа. Программа подразумевает обучение сценическому бальному танцу. Репертуар, предусмотренный данной программой, имеет драматургию, сюжетную линию в отличие от вариаций, исполняемых танцорами на турнирах по спортивным бальным танцам. Посредством языка бального танца создаются танцевальные номера, с которыми воспитанники выступают на концертах, фестивалях, конкурсах, соревнованиях.

3 Результаты (Results)

Теоретико-методической основой работы с одаренными детьми, с точки зрения автора, является полихудожественный подход, который позволяет учитывать индивидуальные, возрастные и гендерные особенности детей, пригодность инновационных педагогических технологий, определя-

ющихся конкретной ситуацией, хореографическими способностями, уровнем подготовленности в области хореографического искусства, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Полихудожественный подход (А. В. Бакушинский, П. П. Блонский, В. В. Давыдов, Л. А. Клыкова, Д. С. Лихачев, Б. П. Юсов и др.) предполагает использование природных художественных возможностей обучающихся. В основе этого лежат представления о том, что каждый ребенок изначально полихудожественный, так как обладает способностью к восприятию различных видов искусства. Особенностью полихудожественного подхода является полифоническое восприятие и отражение явлений и художественных образов, умение осознавать и выражать действительность различными художественными способами [4; 5]. Педагогическими механизмами полихудожественной деятельности на учебных занятиях хореографией являются «образ – анализ – действие».

Полихудожественный подход позволяет учитывать художественно-творческие особенности обучающихся, пригодность различных технологий при работе с детьми, определяющаяся индивидуальными особенностями их развития, а также отбирать наиболее эффективные методики образовательного процесса в области хореографического искусства.

Концепцию работы с детьми в области бального танца, кроме основных принципов обучения (индивидуальности, доступности, преемственности, результативности), составляет следующая система принципов:

а) принцип положительной мотивации хореографической деятельности – актуализация различных мотивов, побуждающих обучающегося к хореографической деятельности, в основе которой лежат потребности в самоуважении и самоактуализации ребенка;

б) принцип культуросообразности заключается в культивировании определенных этических установок по отношению к многонациональной хореографической культуре, а также к культуре своего народа; в стремлении к балансу между традициями и новациями;

в) принцип гендерности – в социализации ребенка в традиционном обществе, формирующий адекватный национальному менталитету гендерный образ «Я» воспитанника;

г) принцип коммуникативного партнерства и сотрудничества в учебной группе – у детей формируются навыки групповой работы, позитивная взаимозависимость членов группы, навыки свободного общения, готовность совершенствования хореографических компетенций;

д) принцип ситуационности концентрируется на том, что самым эффективным в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации, максимально адаптирован к ней в образовательном процессе при работе с одаренными детьми;

е) принцип толерантности – воспитание у детей уважения, принятия и понимания многообразия культур мира, форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности.

Главным механизмом методики работы с детьми в области бального танца в дополнительном образовании являются функции (планирование, мотивация, организация образовательной деятельности, партисипативная деятельность, контроль, коррекция), представляющие собой вид организационных действий педагога (с позиции субъект – субъектных отношений – организационных воздействий на виды образовательной деятельности, в частности хореографической деятельности с одарёнными детьми). Доминантной в этом процессе является функция партисипативной деятельности, проявляющаяся в системе обмена информацией и личностно развивающего взаимодействия педагога и ребенка в совместной образовательной деятельности, основанной на принципах субъект-субъектности и продуктивности [6, 7].

Программно-методическое обеспечение работы с детьми включает:

а) мотивационный компонент (осознание потребности в хореографической деятельности, постановка целей, возникновения интереса к хореографической деятельности);

б) когнитивный компонент – привлечение знаний о сущности хореографической задачи и путях её решения (выбор танцевального репертуара, беседы о танцевальном искусстве, просмотр видеоматериалов и фотографий, «личный исполнительский пример», подражание, объяснение техники исполнения и пр.);

в) технологический компонент – теоретическое и методическое обеспечение хореографического образова-

тельного процесса (постановка образовательных задач, повторение предыдущего и подача нового материала, объяснение техники исполнения новых танцевальных движений, создание занимательной игровой атмосферы, непосредственное участие педагога в хореографической деятельности, подведение итогов, коррекция и пр.), а также новые элементы современной педагогической технологии хореографического обучения: нетрадиционные и интегрированные хореографические занятия, творческие хореографические проекты, контрольные уроки и родительские собрания в нестандартной форме, хореографические портфолио и др.

Понятие «условие», изначально общенаучное, в философском плане является одним из ведущих, наряду с такими, как «личность», «деятельность» и др. По мнению В. А. Беликова, педагогические условия являются совокупностью возможностей содержания, форм, методов целостного педагогического процесса, направленных на достижение целей педагогической деятельности [8].

Нами выявлен комплекс педагогических условий реализации образовательной программы, включающий творческое использование коллективных форм общения, конкурсную деятельность, участие в мастер-классах и семинарах, проектную деятельность, применение хореографического портфолио.

В практике хореографического образования, наряду с обучением в хореографическом классе, присутствуют различные формы эстетического воспитания – от бесед на уроке и во время классных собраний до совместных посещений учреждений культуры: филармонии, театров, музеев, фестивалей, конкурсов с последующим их обсуждением. Творческое использование педагогом различных коллективных форм общения может способствовать более осмысленному и заинтересованному отношению ребенка к занятиям хореографическим искусством.

Особое место в образовательном процессе занимает выступление на концерте или участие в конкурсе. В целях поощрения детей, стимулирования их творческой деятельности проводятся открытые выступления. Мощным стимулом в развитии творческого потенциала учащихся является конкурсная деятельность. Главным результатом совместной работы уча-

щегося и педагога является участие в конкурсах хореографического искусства. Целью проведения конкурсов различного уровня является создание стойкой мотивации к исполнительской хореографической деятельности, поддержка творчества.

Вовлечение учащихся в систему российских, областных, городских, региональных, российских и международных хореографических конкурсов является важной ступенью творческой деятельности учащегося, которому предоставляется возможность публично заявить о себе, получить подкрепление в развитии личностных качеств и компетентности. Дипломы, полученные на конкурсах, помогают учащимся оценить свои способности: ожидания становятся более реалистичными, связанными с актуальными успехами; дети начинают сравнивать свои успехи с достижениями других людей; повышается уровень задач, которые они ставят перед собой, они начинают выбирать более трудные задачи.

Подготовка к концертному или конкурсному выступлению требует больших усилий и серьезного отношения. При этом нужно учесть, что сам концерт – это лишь одна сторона многогранной работы с детьми. После концерта следует обменяться мнениями, высказать свои впечатления. Такой анализ поможет в дальнейшей работе. Подобная целенаправленная работа способствует развитию одарённости учащихся, их самореализации и подготовке к осознанному выбору профессии, связанной с хореографическим творчеством.

Учащиеся с ярко выраженными специальными способностями нуждаются в руководстве со стороны высококвалифицированных, профессионально подготовленных, творческих специалистов соответствующего профиля. Эффективной формой обучения являются мастер-классы ведущих специалистов в области хореографического искусства.

Проектная деятельность хореографическом искусстве является художественной деятельностью по самореализации способностей, потребностей, дарований и творческих возможностей одарённых детей. Именно в хореографическом искусстве происходит органическое слияние основных видов деятельности: познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, коммуникативной. Проектная деятельность в хореографичес-

ком искусстве на основе полихудожественного подхода развивает исследовательские и творческие способности воспитанников: способность к целеполаганию, умение конструировать свои знания, коммуникативные умения и навыки, способность ориентироваться в информационном пространстве, навыки планирования творческой работы и презентации её результатов, навыки рефлексии [9].

Инновационным условием эффективности занятий с детьми бальными танцама является применение хореографического портфолио как альтернативного способа оценки хореографических достижений воспитанников. Автором разработана структура и содержание хореографического портфолио воспитанника, в который входят следующие разделы: титульный лист, мои личные данные, моя танцевальная группа, мой партнер (партнерша), мои педагоги, мои любимые танцы, мои мечты, мое участие в праздниках и мероприятиях, моя копилка достижений, отзывы и пожелания. Дети совместно с родителями и педагогами с интересом работают над заполнением хореографического портфолио, тем самым происходит дополнительная мотивация ребенка к дальнейшим занятиям хореографией, с другой стороны, дается всесторонняя информация о развитии хореографических компетенций одарённых детей.

4 Обсуждения (Discussion)

Учитывая точки зрения исследователей в области дополнительного образования, мы считаем, внедрение образовательной программы «Гении танца» может быть успешно осуществлено, если в качестве теоретико-методической основы выступит полихудожественный подход и система педагогических принципов: положительной мотивации хореографической деятельности, культуросообразности, гендерности, коммуникативного партнерства и сотрудничества, ситуационности, толерантности, расширяющие номенклатуру и способствующие терминологическому упорядочению теоретико-методологического пространства исследуемой проблемы.

Выявленный комплекс педагогических условий сориентирован на требования, предъявляемые современным обществом к дополнительному образованию, тенденции изменения содержания хореографического образования в целом, специфику образовательной программы.

5 Заключение (Conclusion)

Эффективность обучения хореографическому искусству одарённых детей может быть достигнута путем внедрения в образовательную практику специальных программ, способствующих потребностям и возможностям обучающихся. Образовательная программа «Гении танца» ориентирована на развитие пластической, музыкальной и сценической выразительности исполнения танцевальных композиций. Теоретико-методическую основу программы составляет полихудожественный подход, позволяющий учитывать индивидуальные, возрастные и гендерные особенности детей, пригодность инновационных педагогических технологий, определяющихся конкретной ситуацией, хореографическими способностями, уровнем подготовленности в области хореографического искусства, а также отбирать наиболее действенные методы и приемы с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Таким образом, образовательная программа «Гении танца», аккумулируя результаты фундаментальных отечественных и зарубежных исследований, современные тенденции работы с одаренными детьми, нацеливает образовательный процесс в области хореографического обучения на актуализацию творческого потенциала ребенка и его разносторонне развитие в процессе общения с хореографическим искусством в дополнительном образовании.

Библиографический список

1. Доступное дополнительное образование для детей : приоритетный проект (утвержден президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол № 11 от 30 ноября 2016 г.).
2. Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 30.12.2015).
3. Концепция развития дополнительного образования детей : распоряжение правительства РФ №1726-р от 04 сентября 2014 г.).
4. Никитина Е. Ю., Юнусова Е. Б. Полихудожественный подход к формированию хореографических компетенций детей // Педагогический журнал. – Челябинск, 2016. – № 2. – С. 52-63.
5. Юсов Б. П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М. : Компания Спутник+, 2004. – 83 с.
6. Клыкова Л. А., Юнусова Е. Б. Партисипативный подход как методико-технологическая основа становления хореографических умений у детей старшего дошкольного возраста в дополнительном образовании // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2014. – № 2. – С. 141-152.

7. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы : монография. М. : МАНПО, 2006. – 154 с.

8. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография. М. : Владос, 2004. – 357 с.

9. Никитина Е. Ю., Юнусова Е .Б. Хореографический проект как альтернативная форма итоговой аттестации студентов-будущих хореографов // Мир науки, культуры и образования. Горно-Алтайск, 2018. – № 2(69). – С.147-150.

E. B. Yunusova

ORCID No. 0000-0002-0872-3495

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Choreography, South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: yunusovaeb@cspu.ru

EDUCATIONAL PROGRAM “THE GENIUS OF DANCE” AS AN INSTRUMENT OF DEVELOPMENT OF GIFTED CHILDREN IN CHOREOGRAPHIC ART

Abstract

Introduction. The article reveals the content of the educational program for gifted children engaged in choreographic art in additional education. Implementation of the social order for creative and professional self-realization of children, providing the child with an additional opportunity for spiritual, intellectual and physical development can be most effectively implemented in the program “Geniuses of dance”.

Materials and methods. Theoretical methods include the analysis of philosophical, psychological, pedagogical, choreographic literature, materials and publications in pedagogical and periodicals, the study of pedagogical and choreographic experience. Empirical methods are associated with questionnaires, targeted observation, individual and group conversations with children, testing of the program given in the article.

Results. It is revealed that the theoretical and methodological basis of work with gifted children is a poly-artistic approach and a system of pedagogical principles: positive motivation of choreogra-

phic activity, cultural, gender, communicative partnership and cooperation, situational, tolerance. Stages of educational choreographic activity are defined, the component structure of software and methodical maintenance of work with children and pedagogical conditions of implementation of the educational program for gifted children in the field of choreography in additional education is established.

Discussion. It is emphasized that the revealed complex of pedagogical conditions is focused on the requirements of modern society to additional education, trends in the content of choreographic education in General, the specifics of the educational program.

Conclusion. It is concluded that the educational program "Geniuses of dance" aims the educational process in the field of choreographic training to actualize the creative potential of the child and its versatile development in the process of communication with the choreographic art in additional education.

Keywords: educational program, gifted children, multi-artistic approach, pedagogical principles, choreographic project, choreographic portfolio

Highlights:

- the importance and content of the components of the educational program of work with gifted children in the field of choreographic art are determined;
- the theoretical and methodical basis of the educational program of work with gifted children is revealed, the stages of educational choreographic activity are defined, the component structure of software and methodical maintenance of work with children is established;
- the complex of pedagogical conditions is revealed, focused on the requirements imposed by modern society to additional education, tendencies of change of the content of choreographic education in General, specifics of the educational program.

References

1. The available additional education for children (Priority project: approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation on strategic development and priority projects (Protocol No. 11 of 30 November 2016). (in Russian).

2. The education in the Russian Federation (Federal law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 30.12.2015). (in Russian).

3. The concept of development of additional education of children (Order of the government of the Russian Federation of September 04, 2014. No. 1726-p). (in Russian).

4. Nikitina E.Y., Yunusova E.B. (2016) *Polihudozhestvennyj podhod k formirovaniyu horeograficheskih kompetentsij detej* [The multi-art approach to the formation of choreographic skills of children]. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2, 52-63. (in Russian).

5. Yusov B.P. (2004) *Vzaimosvyaz kulturogennyh faktorov v formirovanii sovremennogo hudozhestvennogo myshleniya uchitelya obrazovatelnoj oblasti Iskusstvo* [The Relationship of cultural factors in the formation of modern artistic mentality of the teacher of the Art]. Moscow, Kompaniya Sputnik+ Publ. 83 p. (in Russian)

6. Klykova L.A., Yunusova E.B. (2014) *Partisipativnyj podhod kak metodiko-tekhnologicheskaya osnova stanovleniya horeograficheskih umenij u detej starshego doshkolnogo vozrasta v dopolnitelnom obrazovanii* [Participatory approach as a methodological and technological foundation of the development of choreographic skills of children of senior preschool age in additional education]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2, 141-152. (in Russian).

7. Nikitina E.Y., Afanasyeva O.Y. (2006) *Pedagogicheskoe upravlenie kommunikativnym obrazovaniem studentov vuzov perspektivnye podhody* [Pedagogical management of communicative education of University students: promising approaches]. Moscow, Manpo Publ., 2006. 154 p. (in Russian).

8. Belikov V.A. (2004) *Filosofiya obrazovaniya lichnosti deyatelnostnyj aspekt* [Philosophy of personality education: activity aspect]. Moscow, Vlados Publ., 2004. 357 p. (in Russian).

9. Nikitina E. Y., Yunusova E. B. (2018) *The Horeograficheskij proekt kak alternativ-naya forma itogovoj attestatsii studentov-budushchih horeografov* [Choreographic project as an alternative form of certification of students-future choreographers]. *Mir nauki kultury i obrazovaniya*. 2 (69), 147-150. (in Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.18..7..015
УДК 378:15
ББК 74.480:88.40

Т. В. Жабакова
ORCID № 0000-0001-9947-5505
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: zhabakova@inbox.ru

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНАЯ МОДЕЛЬ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация

Введение. В статье обоснована актуальность внедрения трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения. В качестве «ядра» трансдисциплинарности, связывающего компоненты и уровни модели в единый концептуальный контекст, выбраны экспектации субъектов образовательного процесса.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблеме самореализации личности студентов в процессе обучения, а также диагностические методики, включающие многомерный опросник самореализации С. И. Кудинова, диагностика парциальных позиций интернальности-экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд), модифицированная анкета Е. А. Лебедевой. Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики, корреляционный анализ (по Пирсону), критерий φ* Фишера.

Результаты. Разработана трансдисциплинарная модель самореализации личности студентов в процессе обучения»; автором представлена ха-

рактеристика основных компонентов, уровней трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения; описан диагностический инструментарий эффективности реализации модели, включающий уровни, критерии и показатели.

Обсуждение. Подчеркивается, что внедрение трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения обусловило статистически значимые изменения уровней и показателей самореализации личности студентов в процессе обучения в экспериментальных группах.

Заключение. Делается вывод, что реализация трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения позволяет внести инновационные компоненты в содержание и структуру управления качеством подготовки студентов.

Ключевые слова: процесс обучения, трансдисциплинарная модель, самореализация личности студентов.

Основные положения:

- определены возможности построения трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения;
- разработана трансдисциплинарная модель самореализации личности студентов в процессе обучения;
- представлены результаты оценки эффективности реализации трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения.

1 Введение (Introduction)

В современном образовательном процессе понятия «субъектность», «самореализация» становятся системообразующим фактором деятельности педагога. Поэтому основное внимание в педагогическом пространстве уделяется «субъектности» студента. Социальная активность, творческие способности, инициативность, уникальность личности определяют не только готовность студентов к самоизменению с учетом необходимости быстрого реагирования на изменения внешней среды жизнедеятельности, но и «чувствительность» к новым методам, технологиям и формам обучения [1]. Поэтому возникла объективная необходимость внедрения новых методологических «идео-

логий» в подготовку студентов педагогического вуза, отвечающих вызовам современности. По мнению автора, объединить «самореализованность» и практико-ориентированность в процессе педагогического образования позволяет идеология трансдисциплинарности. Как отмечает В. С. Мокий [2], трансдисциплинарный подход – это не только нетрадиционная технология обучения, но и, прежде всего, трансформация научного мировоззрения, не только развитие целостного представления у студентов о будущей педагогической деятельности, но и формирование «ответственности за результаты и последствия своей профессиональной деятельности на основе объективного долженствования». Поэтому трансдисциплинарность необходимо рассматривать как методологический ориентир [3] при моделировании процесса самореализации студентов в процессе обучения.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Содержательно-смысловое наполнение трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения включает мотивационно-целевой, эмоционально-волевой, рефлексивно-деятельностный компоненты. В качестве «ядра» трансдисциплинарности, связывающего компоненты модели в единый концептуальный контекст, выбраны экспектации субъектов образовательного процесса.

Мотивация, как отмечает Л. А. Коростылева [4], детерминирует процесс самореализации, поэтому в современных отечественных исследованиях потребности в самореализации придается особый статус. Поэтому экспектации отражают психологические особенности самореализации личности в процессе обучения. Мотивационный подтекст ожиданий проявляется в ожидании результата самореализации, ценности и валентности такого результата, поэтому экспектации, подключая процессы самодетерминации, предполагают действие инициирующих и регулирующих самореализацию факторов внутриличностного Я студентов. Поэтому для реализации мотивационно-целевого компонента трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения были выбраны методы, стимулирующие интернальность, в частности, метод «Инсерт» и метод ассоциативного эссе.

Экспектации обусловливают при-

нятие ответственности и отношения с окружающими и влияние на других людей, поэтому мобилизационные резервы личности, направленные на самореализацию потенциала, наиболее эффективно осуществляются за счет эмоций, возникающих при борьбе мотивов самореализации. Нереализованная активность студентов оказывает влияние на степень проявления волевого усилия [5], поэтому для реализации эмоционально-волевого компонента трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения были выбраны методы «яркого пятна», точечных вопросов.

Механизмы рефлексии обогащают процесс самореализации, поскольку, как отмечает Б. З. Вульфов, профессиональную рефлексию следует отнести к особому виду «внутренней работы» как соотнесение себя, возможностей своего «Я» с тем, чего требует избранная профессия, с существующими о ней представлениями, которые различны на разных этапах профессионального самоопределения [6]. Экспектации в контексте рефлексивно-деятельностного компонента модели направлена на опережающее отражение будущего; определение тенденций динамики профессионального развития в представлениях студентов на основе анализа его состояния в прошлом и настоящем. Усиление признака «отражение будущего» отражает рефлексивная способности человека в той или иной степени предвидеть развитие событий, явлений, результаты действий. Поэтому в качестве методов реализации рефлексивно-деятельностного компонента трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения были выбраны методы позиционной дискуссии и метод гипотез.

Диагностический инструментарий оценки эффективности трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения включает уровни (инертный, адаптивный, гармоничный), критерии (валентность ожидания результата, экспектационная модальность деятельности, гибкость экспектаций), показатели (осознание смысла деятельности, расширение потенциала, аутентичность (способность решать профессиональные задачи здесь и сейчас), способность самоорганизовываться).

В эмпирической части при измерении параметров, характеризующих

эффективность трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения, применялись: 1) в качестве психодиагностической методики исследования самореализации личности использовался многомерный опросник самореализации С. И. Кудинова [7]; 2) диагностика парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткинд) [7]; 4) для исследования представлений студентов об эффективности трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения использовалась модифицированная анкета Е. А. Лебедевой [8].

Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики, корреляционный анализ (по Пирсону), критерий φ^* Фишера.

3 Результаты (Results)

Опытно-экспериментальная работа по разработке и внедрению трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения осуществлялась на базе кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. В трансдисциплинарный комплекс нами были включены предметы педагогика, психология и педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование.

На первом этапе эмпирического исследования мы выявили статистически значимые корреляционные связи видов самореализации личности и интернальностью. Методика С. И. Кудинова позволяет выделить три вида самореализации [9]:

- личностная самореализация (стремление к личностному совершенствованию, постоянному личностному росту);
- социальная самореализация (стремление к самореализации в соответствии с социальной активностью индивида);
- деятельностная самореализация (стремление к достижению результатов в той или иной деятельности, профессиональной, творческой, спортивной и т. д.).

Наиболее сильные корреляционные связи характерны для деятельностной самореализации и интернальности, социальной самореализации и ин-

тернальности. Так мы выявили значимую положительную связь между деятельностной и социальной самореализацией и интернальностью в сфере здоровья (корреляция по Пирсону 0,3308 и 0,250 значимая на уровне 0,05), общей интернальностью (корреляция по Пирсону 0,374 и 0,404, значимая на уровне 0,01), интернальностью в области достижений (корреляция по Пирсону 0,364 и 0,551, значимая на уровне 0,01), интернальностью в области неудач (корреляция по Пирсону 0,242 и 0,342, значимая на уровне 0,05). Слабая положительная связь наблюдается между личностной самореализацией и интернальностью в семейных отношениях (корреляция по Пирсону 0,159), интернальностью в области достижений (корреляция по Пирсону 0,125), интернальностью в области неудач (корреляция по Пирсону 0,162).

Таким образом, увеличение показателей интернальности, возможно, увеличивает показатели самореализации личности. Такая сильная положительная связь, по мнению автора, вероятно, обусловлена феноменом интернальности как уровня субъективного контроля, а также мотивационной детерминированностью процесса самореализации. Поэтому внедрение трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения следует осуществлять с учетом показателей интернальности личности студентов.

В ходе опытно-экспериментальной работы были сформированы КГ (контрольная группа), ЭГ-1 (реализация мотивационно-целевого компонента трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения); ЭГ-2 (реализация эмоционально-волевого компонента трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения); ЭГ-3 (реализация рефлексивно-деятельностного компонента трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения); ЭГ-4 (реализация комплекса компонентов трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения). Учитывая значимое влияние интернальности на процесс самореализации личности, было внесено внешнее мотивационное стимулирование в процесс обучения для студентов с экстернальным локусом контроля.

После проведения формирующего эксперимента наблюдается качест-

венное изменение показателей представлений студентов об эффективности трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения. Так, испытуемые экспериментальных групп указывают на субъективное чувство реализации собственного потенциала. В ЭГ-1 и ЭГ-2 отмечены изменения по показателям «осознание смысла деятельности» и «расширение потенциала». Однако внедрение трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения оказало статистически значимое влияние на показатели «аутентичность» (способность решать профессиональные задачи здесь и сейчас) и способность самоорганизовываться при погрешности ($\rho \leq 0{,}01$) выявлены между:

КГ и ЭГ-1 ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}64$, при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}0\ 5$) и 2,31 ($\rho \leq 0{,}01$));
КГ и ЭГ-2 ($\varphi^*_{эмп} = 2{,}65$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}0\ 5$) и 2, 31 ($\rho \leq 0{,}01$));
КГ и ЭГ-3 (φ*эмп = 2,51 при $\varphi^*_{кр} =$ 1,64 ($\rho \leq 0{,}0\ 5$) и 2,31 ($\rho \leq 0{,}01$));
КГ и ЭГ-3 (φ*эмп = 2,34 при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и 2,31 ($\rho \leq 0{,}01$)).

Респонденты в экспериментальных группах отмечают, что научились полноценно включаться в деятельность, осознавать практическую значимость занятий для профессиональной деятельности. Применение метода ассоциативного эссе усиливает не только практическую направленность обучения, но и позволяет, по мнению 34 % студентов, осознать собственные возможности, а 45 % респондентов, оценивая метод точечных вопросов, отмечают обоснованность и достижимость поставленных преподавателем задач.

4 Обсуждение (Discussion)

Результаты формирующего эксперимента показывают изменение уровня самореализации личности студентов в процессе обучения. Так, в КГ отмечено изменение инертного уровня, однако эта тенденция не является статистически значимой. В экспериментальных группах при статистически значимом изменении инертного уровня:

в ЭГ-1 – $\varphi^*_{эмп} = 3{,}24$, при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и 2,31 ($\rho \leq 0{,}01$);
в ЭГ-2 – $\varphi^*_{эмп} = 2{,}76$ при $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$ ($\rho \leq 0{,}05$) и 2, 32 ($\rho \leq 0{,}01$)

отмечаются незначительные изменения адаптивного и гармоничного уровней. Результаты обработки данных при помощи методов математи-

ческой статистики показывают, что статистически значимые различия при погрешности ($\rho \leq 0{,}01$) выявлены между КГ и ЭГ-4:

$$\varphi^*_{эмп} = 2{,}43 \text{ при } \varphi^*_{кр} = 1{,}64\ (\rho \leq 0{,}05) \text{ и } 2{,}31\ (\rho \leq 0{,}01).$$

Таким образом, следует признать эффективность трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения. Сравнение экспериментальных групп показывает, что статистически значимых различий между ЭГ-3 и ЭГ-1, ЭГ-2 не выявлено.

Преобладание адаптивного уровня самореализации, по нашему мнению, связано с психологическими барьерами, которые студентам не вполне удалось преодолеть в процессе обучения, поскольку стремление к самореализации сдерживается ригидностью способов и приемов самовыражения личности [10]. Поэтому дальнейшая работа по реализации трансдисциплинарной модели самореализации личности студентов в процессе обучения, по нашему мнению, должна быть связана с формированием ценностно-смыслового отношения к профессии, построением смыслового поля развития профессиональных компетенций, которые будут развиваться, «оттачиваться» в процессе обучения, так как выстраивание собственной профессиональной Я-концепции требуют активности личности и, как следствие, активной самореализации.

5 Заключение (Conclusion)

Трансдисциплинарная модель самореализации личности студентов в процессе обучения учитывает совокупность мотивационно-целевых, ценностно-смысловых и когнитивных показателей самореализации как культурного феномена, обеспечивающего постоянство направленности личности и стимулирующего готовность к самовыражению студентов в процессе обучения. Поэтому ведущим фактором самореализации студентов в процессе обучения являются не их природные задатки сами по себе, а сформированные внешней средой особые условия обучения. Следовательно, в современных условиях особую актуальность приобретает реализация новых моделей обучения студентов, направленных на самореализацию личности в процессе обучения, в качестве такой мы предлагаем использовать разработанную нами трансдисципли-

нарную модель самореализации лич-
ности студентов в процессе обучения.

Библиографический список

1. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М. : Школа-пресс, 1995. – 384 с.
2. Мокий М. С., Никифоров А. Л. Методология научных исследований: учеб. для магистров. М. : Юрайт, 2018. – 255 с.
3. Мокий В. С. Методология трансдисциплинарности – 4. 3-е изд., испр. и допол. Нальчик : АНОИТТ, 2017. – 112 с.
4. Коростылева Л. А., Кравченко Н. Е. Пути профессиональной и личностной самореализации человека. СПб., 1997. – 172 с.
5. Baumann S. Psychologieim Sport. Aachen: Meyer &Meyer, 2000. 357 p.
6. Вульфов Б. З., Иванов В. Л. Основы педагогики : Учеб. пособие. – Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Изд-во УРАО, 1999. – 616 с.
7. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Психодиагностика личности: учебное пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 270 с.
8. 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.
9. Кудинов С. И., Крупнов А. И. Системная модель самореализации // Вестник РУДН, серия «Психология и педагогика». – 2008. – № 1. – С. 28-36.
10. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997. – С. 176-177.

T. V. ZHabakova

ORCID No. 0000-0001-9947-5505

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: zhabakova@inbox.ru

TRANSDISCIPLINARY MODEL OF STUDENTS' SELF-REALIZATION IN THE LEARNING PROCESS

Abstract

Introduction. The article substantiates the relevance of the introduction of transdisciplinary model of self-realization of students in the learning process. As the «core» of transdisciplinarity, linking the components and levels of the model into a single conceptual context, the expections of the subjects of the educational process are chosen.

Materials and methods. Main research methods are analysis of scientific literature devoted to the problem of self-realization of stu-

dents in the learning process, and diagnostic techniques, including multidimensional questionnaire of self-realization Kudinov S. I., diagnostics of partial positions of internality-externality factor of personality (E. F. Bazhin, E. A. Gulinkina, A. M. Etkind), modified questionnaire of E. A. Lebedeva. For statistical processing of measurement results the software «SPSS v 17.0», descriptive statistics, correlation analysis (Pearson), the criterion φ* Fisher were used.

Results. The transdisciplinary model of self-realization of students 'personality in the learning process is developed" ; the author presents the characteristics of the main components, levels of transdisciplinary model of self-realization of students ' personality in the learning process; describes the diagnostic tools for the effectiveness of the model, including levels, criteria and indicators.

Discussion. It is emphasized that the introduction of a transdisciplinary model of self-realization of students in the learning process has led to statistically significant changes in the levels and indicators of self-realization of students in the learning process in experimental groups.

Conclusion. It is concluded that the implementation of a transdisciplinary model of self-realization of students in the learning process allows to make innovative components in the content and structure of quality management of students.

Keywords: learning process, transdisciplinary model, self-realization of students ' personality

Highlights:

- the possibility of building a transdisciplinary model of self-realization of students in the learning process;
- a transdisciplinary model of self-realization of students ' personality in the learning process has been developed;
- the article presents the results of assessing the effectiveness of the transdisciplinary model of self-realization of students in the learning process.

References

1. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. (1995) *Psichologia cheloveka. Vvedenie v psichologiu subyektivnosti* [Human psychology. Introduction to the psychology of subjectivity]. Moscow, Shкola-press. 384 p. (In Russian).

2. Mokiy M. S., Nikiforov L. S (2018) *Metodologiya nauchnych isledovaniy* [Research Methodology]. Moscow, Yurayt. 255 p. (In Russian).

3. Moky V. S. (2017) *Metodologiya transdisstiplinarnosti-4* [Methodology of transdisciplinarity - 4]. Nalchik, ANOIT. 112 p. (In Russian).

4. Korostylyova L. A., Kravchenko N. E. (1997) *Pyti professionalnoy I lichnostnoy samorealizatsii* [Ways of professional and personal self-realization]. SPb. 172 p. (In Russian)

5. Baumann S. Psychologieim Sport. Aachen, Meyer &Meyer, 2000. 357 p.

6. Vulfov B. Z., Ivanov V. L. (1999) *Osnovy pedagogiki* [Basics of pedagogy]. Moscow, URAO. 616 p. (In Russian)

7. Kudinov S. I., Kudinov S. S (2012) *Psichodiagnostika lichnosti* [Diagnostics of personality]. Tolyatti, TGU. 270 p. (In Russian)

8. Lebedeva E. A. (2005) *Upravleniya kachestvom uchebnogo protsessa i deyatelnosti prepodavatelya na osnove udovletvorennosti potrebiteley obrazovatelnych uslug* [Quality Management of educational process and activity of the teacher on the basis of satisfaction of consumers of educational services]. *Universitetskoye upravleniye: praktika i analiz.* 1, 104-108. (In Russian).

9. Kudinov S. I., Krupnov A. I. (2008) Sistemnaya model samorealizatsii [System model of self-realization] // *Vestnik RUDN (seriya "Psichologiya i pedagogika").* 1, 28-36. (In Russian).

10. Eds: Leontyev D.A. & Shchur V.G. (1997) *Samorealizatsiya i sushcnostnyey sily cheloveka* [Self-realization and intrinsic forces of the person]. Psichologiya s chelovecheskim listom. Moscow, Smysl. pp. 176-177. (In Russian)

DOI: 10.25588/CSPU.2019.13..7..016
УДК 371.9:371.018
ББК 74.5:74.9

И. Б. Пименова
ORCID № 0000-0001-5334-8463
Старший преподаватель кафедры специальной педагогики,
психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: bulgariomnia@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАЗНАЧЕНИЕ СЕМЕЙНОГО ТЬЮТОРА ДЛЯ СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация

Введение. В статье характеризуется роль и значение деятельности семейного тьютора, в частности представлен опыт осуществления тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих комплексные нарушения в развитии.

Цель статьи – определить особенности семейного тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих комплексные нарушения в развитии.

Материалы и методы. Основными методами являются анализ научной литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, обобщение педагогического опыта по проблеме.

Результаты. На основе опыта организации тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья описываются возможности и раскрываются особенности осуществления тьюторского сопровождения детей, включающие в себя основные направления работы семейного тьютора, виды его деятельности, показатели результативности осуществляемого коррекционно-педагогического процесса.

Обсуждение. На основании накопленного опыта и проведенного исследования, можно говорить о наличии определенных преимуществ тьюторского семейного сопровождения, направленного на максимальную реали-

зацию индивидуальных возможностей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, и его полноценную социализацию.

Заключение. Делается вывод о том, что семейное тьюторское сопровождение позволяет организовать полноценную работу с ребенком, имеющим ограниченные возможности здоровья в рамках семейного воспитания с учетом его индивидуальных психофизических возможностей, тем самым, создав условия для его развития и самореализации в обществе.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, комплексные нарушения в развитии, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, семейное воспитание.

Основные положения:

- определена актуальность и значимость тьюторского семейного сопровождения в современной образовательной системе;

- обоснованы ключевые моменты в осуществлении тьюторского сопровождения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, имеющим комплексные нарушения в развитии;

- выделены показатели результативности в работе семейного тьютора и обозначены виды его работы по сопровождению ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

1 Введение (Introduction)

Изменение парадигмы педагогической науки, связанной с гуманизацией образования, ориентирует государственную образовательную политику на создание условий для развития и самореализации ребенка и его активное участие в образовательном процессе как полноправного субъекта.

Анализ нормативных документов (Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы», Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья) настраивает на внедрение новых инновационных технологий, позволяющих оптимизировать развитие потенциальных возможностей каждого ребенка [1; 2; 3]. Развитие инклюзивной практики в российском образовании обеспечило равные права и доступность общего образования для детей

с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и позволило применять альтернативные тактики обучения в работе с ними. Особенно это касается детей с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения в развитии, у которых сочетания разнородных нарушений осложняет организацию коррекционно-педагогической работы в рамках традиционной системы обучения.

В последние годы значительную роль в организации коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ играет организация тьюторского сопровождения, которое в настоящее время является достаточно вариативной формой получения образования данной категорией детей.

Исследование проблем психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, имеющих комплексные нарушения в развитии посредством семейного воспитания, является одним из актуальных и важнейших разделов педагогики, который дает возможность изучить специфику развития ребенка с ОВЗ и осуществить работу по коррекции выявленных нарушений.

Сопровождение ребенка с ОВЗ, имеющего комплексные нарушения в развитии, является наиболее целесообразным и продуктивным, так как позволяет максимально реализовать все возможности конкретного ребенка с учетом его индивидуальных психофизиологических особенностей. Семейное тьюторское сопровождение позволяет специалисту корректировать учебную программу, регулировать учебную нагрузку, осуществлять вариативность в подборе методов и способов обучения [4; 5].

В связи с этим проблема обоснования ключевых моментов в осуществлении тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ, имеющего комплексные нарушения в развитии, приобретает особую актуальность. В рамках обозначенной проблемы выделим цель исследования – определить особенности тьюторского сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих комплексные нарушения в развитии, в условиях семейного воспитания.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Мы солидарны с утверждениями Т. М. Ковалевой, Л. В. Бендовой, С. В. Дудчик и др. о том, что процесс тьюторского сопровождения должен быть ориентирован на принципы личностно-ориентированного образования, при которых целью образования

является развитие личности ребенка, его индивидуальности, при этом учитываются ценностные ориентации ребенка, его убеждения [6; 7].

Ориентируясь на исследования И. М. Бгажноковой, Л. А. Головчиц, М. В. Жигоревой, в которых представлены современные подходы к организации и содержанию воспитания детей с ОВЗ с комплексными нарушениями в развитии, можно утверждать, что основой организации процесса сопровождения таких детей является индивидуальная программа развития, которая разрабатывается специалистом индивидуально в сотрудничестве с семьей ребенка [8; 9].

В этом случае необходимо включить в психолого-педагогическое сопровождение нуждающегося ребенка педагога-тьютора, который поможет разработать наиболее рациональную программу обучения и воспитания и максимально раскрыть индивидуальные способности подопечного.

Тьюторское сопровождение в условиях семейного воспитания предполагает оказание специалистом коррекционной помощи ребенку с ОВЗ, создание оптимальных условий для развития и обучения в соответствии с его индивидуальными возможностями, предоставление помощи семье и включает следующие виды работы.

1. Ежегодная диагностика развития ребенка. 2. Коррекционно-развивающая работа. 3. Консультирование родителей по вопросам обучения и воспитания ребенка, а также оказания ему коррекционно-развивающей помощи. 4. Профилактика нарушений в развитии. 5. Просвещение родителей ребенка с ОВЗ. 6. Экспертиза.

Таким образом, семейное тьюторское сопровождение представляет комплекс мероприятий, направленных на общее развитие и коррекцию имеющихся нарушений у ребенка с ОВЗ, имеющего сочетанные нарушения в развитии.

3 Результаты (Results)

Поскольку тьюторство ориентирует на построение и реализацию персональной образовательной стратегии, учитывающей личный потенциал ребенка, представленное тьюторское сопровождение заключается в организации образовательного движения ребёнка с ОВЗ, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений с интересами и устремлениями [10].

При организации образовательной среды тьютором учитывается то

обстоятельство, что основной целью обучения ребенка с ОВЗ является направленность на социальную адаптацию и интеграцию ребенка в общество. Поэтому основная задача деятельности семейного тьютора – создание целостной, системно организованной деятельности, в процессе которой созданы социально-психологические, педагогические и специальные условия для успешного обучения и развития ребенка в процессе взаимодействия в образовательной среде. С этой целью тьютором проведена работа по адаптации домашней образовательной среды к интересам и возможностям воспитанника, специалистом тщательно продуман маршрут сопровождения ребенка, определено его рабочее место и проведено ознакомление с сопроводительными документами. Например, тьютором проведена консультация с родителями воспитанника об особенностях обустройства интерьера, специфике подбора мебели и рабочего места для проведения развивающих и реабилитационных мероприятий, оснащения комнаты игрушками, дидактическими пособиями в соответствии не только с возрастными, но и функциональными возможностями ребенка.

Таким образом, семейный тьютор осуществляет общее руководство психолого-педагогического сопровождения ребенка, следит за соблюдением распорядка дня и санитарно-гигиеническими условиями, составляет расписание коррекционно-развивающих мероприятий с участием других специалистов и осуществлял контроль за их выполнением, проводит просветительскую работу с родителями, осведомлен об особенностях лечебно-реабилитационных мероприятий, а также анализирует эффективность осуществляемой коррекционно-педагогической работы и проводимого лечения.

Для реализации данной задачи определены следующие основные направления работы семейного тьютора:

- создание специальных условий для решения проблем обучения, воспитания и успешной реабилитации ребенка с ОВЗ;
- координация деятельности специалистов различного профиля, осуществляющих процесс обучения, воспитания и реабилитации ребенка с ОВЗ;
- систематический мониторинг психолого-педагогического, социального и физического статуса ребенка и динамики его психофизического раз-

вития в процессе сопровождения специалистами различного профиля.

Основу тьюторского семейного сопровождения ребенка с ОВЗ составляет формирование способности к усвоению и активному воспроизводству ребенком с ОВЗ социального опыта, осуществляемого в процессе общения и деятельности, необходимого для включения его в образовательное пространство и успешную социализацию в общество. Поэтому для определения успешности осуществляемой работы необходимо выявление результативности данного процесса. С этой целью тьютором проводится промежуточная и итоговая диагностика развития ребенка с ОВЗ на протяжении всех лет сопровождения. Результаты вносятся в мониторинг динамики развития, что позволяет определять характер результативности в усвоении индивидуальной коррекционно-образовательной программы на протяжении всего срока сопровождения, возможность вносить необходимые изменения в образовательный процесс и процесс сопровождения, корректировать условия, формы, методы и приемы обучения. Итоги обследования фиксируются в протоколе обследования.

В качестве показателей результативности и эффективности полученных данных представлены следующие направления:

- ***мотивационный*** – определение мотивационной ориентации, возможность выделить базовые отношения ребенка к самому себе и окружающим, способность к организации собственной деятельности. Результативность этого направления ориентирована на следующие показатели:

- развитие предпосылок трудовой деятельности;

- сотрудничество при выполнении совместной работы;

- формирование навыков культурного поведения.

- ***социально-коммуникативный*** – определение социальной и коммуникативной компетентности, особенности взаимодействия с окружающими. Результативность этого направления ориентирована на следующие показатели:

- реализация навыков самообслуживания (способность самостоятельно есть, одеваться, застегивать пуговицы, умываться и т. д.);

- развитие вербальных и невербальных средств коммуникации;

- повседневная деятельность (возможность выполнения определен-

ных действий в помещении, посещение магазина, наведение порядка в своей комнате, способность выполнять хозяйственно-бытовые поручения);

- деятельность в свободное время (возможность посещения досуговых мероприятий, цирка, театров, туризм, встречи с друзьями, хобби).

- ***познавательный*** – определение интеллектуальной зрелости, наличие предпосылок к овладению учебными навыками. Результативность этого направления ориентирована на следующие показатели:

- сенсорное развитие;
- ознакомление с окружающим;
- изобразительная деятельность и конструирование.

Осуществление тьюторского семейного сопровождения позволяет систематически осуществлять коррекционно-педагогическую работу с учетом самочувствия ребенка с ОВЗ, создавать необходимую коррекционно-развивающую среду в семье, объединить деятельность различных специалистов, участвующих по комплексной реабилитации ребенка и тем самым обеспечить оптимальные условия жизнедеятельности в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями, уровнем актуального развития, состоянием соматического и нервно-психического здоровья. Анализ результативности тьюторского семейного сопровождения показал значительную динамику ребенка с ОВЗ по всем показателям, что связано с системной, последовательной и комплексной работой всех участников коррекционного процесса.

4 Обсуждение (Discussion)

Проведенная коррекционно-педагогическая работа в рамках семейного тьюторского сопровождения позволяет выделить преимущества осуществления данного процесса.

Отличительной особенностью организации образовательной траектории тьютора, осуществляющего психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ОВЗ, имеющего комплексные нарушения в развитии в условиях семейного воспитания, является возможность вариативности при организации условий, необходимых для создания социально-образовательной среды, поскольку подопечному ребенку необходима организация не только психолого-педагогического сопровождения, но и лечебно-реабилитационной помощи, т. е. комплексное воздействие специалистов педагогического и медицинского профиля.

Так, например, тьютор имеет возможность сопровождать своего подопечного не только в домашних условиях, но и в специализированное (коррекционное) образовательное учреждение, в котором числится ребенок, в медицинские центры, больницы и поликлиники, в которых он получает различные лечебно-профилактические процедуры. Данное обстоятельство подчеркивает многогранность той среды, в которой тьютор осуществляет свою деятельность.

В результате ребенку с ОВЗ предложена коррекционно-развивающая среда, представляющая собой комплексный, системный, вариативный, пластически изменяющийся механизм постоянной психолого-педагогической помощи с целью формирования у него адекватной и успешной социализации в обществе.

5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, в результате сочетания всех компонентов тьюторского сопровождения ребенка с ОВЗ, а также создания социально-образовательной среды, реализовано единство коррекционно-образовательного и реабилитационного пространства, которое позволило, с одной стороны, создать условия для разностороннего развития сопровождаемого ребенка, с другой – включить ребенка и его семью в процесс развития, коррекции, компенсации имеющихся ограничений и значительно повысить эффективность проведенной работы.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : фед. закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Надёжная правовая поддержка «КонсультантПлюс» : [Сайт]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 12.09.18).
2. Государственная программа РФ «Развитие образования на 2013-2020 годы». Федеральная целевая программа «Развитие дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года» [Электронный ресурс]. URL: http://pansion.mil.ru/ uplo ad/site65/document_file/Celevaya-programma.pdf (дата обращения: 27.10.18).
3. Малофеев Н. Н. История формирования отечественной традиции заботы о людях с ограниченными возможностями здоровья (сообщение 1) // Дефектология. 2014. – № 5. – С. 3-14.
4. 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.
5. Екжанова Е. А., Чистоградова И. А., Ткачев Д. Ю. Клинико-психолого-педагогический подход на службе специального образования // Педагогика. 2013. – № 5. – С. 89-94.
6. Бендова Л. В. Функции тьютора в сети ОДПО // Высшее образование в России. 2017. – № 12. – С. 82-89.
7. Дудчик С. В., Ковалева Т. М. Технологическая подготовка тьютора: содержание, технологии и методики освоения технологий // Бизнес. Образование. Право. 2018. – № 3 (44). – С. 369-375. DOI: 10.25683/VOLBI.2018.44.354

8. Бгажноков И. М., Назаркина С. И., Царев А. М. Организация службы сопровождения семьи и ребенка в Пскове // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2011. – № 4. – С. 28-35.

9. Головчиц Л. А. Коррекционно-педагогическая помощь дошкольникам с недостатками слуха с комплексными нарушениями в развитии // Дефектология. 2006. – № 6. – С. 42-48.

10. Чередилина М. Ю. Тьюторское сопровождение в дошкольном возрасте: характеристики и модели // Бизнес. Образование. Право. 2017. – № 1(38). – С. 263-267.

I. B. Pimenova

ORCID No. 0000-0001-5334-8463

The Senior Lecturer at the Department of Special Pedagogy,

Psychology and Subject Techniques, South-Ural state Humanities-Pedagogical

university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: bulgariomnia@yandex.ru

TUTOR SUPPORT CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS OF FAMILY UPBRINGING

Abstract

Introduction. The paper describes the role and importance of the family tutor's activity, in particular: the experience of tutor support of children with disabilities is presented, having complex violations in development, and attention is paid to the peculiarities of its use in the process of family education.

The purpose of the article is to determine the features of Family tutor support for children with disabilities, having complex violations in development, in the conditions of family education.

Materials and methods. The main methods are the analysis of scientific literature, pedagogical observation, questionnaire survey and summary of teaching experience on the issue.

Results. The opportunities are described on the basis of experience of the organization of family tutor support of children with disabilities, and the features of the implementation of tutor support of children are revealed, which include the main areas of work of the family tutor, his activities, and performance indicators of the correctional and pedagogical process.

Discussion. We can talk about the presence of certain advan tages

of tutor family support, aimed at the maximum realization of the individual capabilities of a child with disabilities and its full socialization, based on experience and research

Conclusion. It is concluded that the tutor support allows to organize a full-fledged work with a child with disabilities within the framework of family education, taking into account its individual psychophysical capabilities, thereby creating conditions for its development and self-realization in society.

Keywords: tutor support, complex disorders in childhood development, child with disabilities, family education.

Highlights:

- the relevance and importance of tutor family support in the modern educational system;

- the key points are substantiated in the implementation of tutor support for a child with disabilities with complex disorders in development in the context of family education;

- the indicators of effectiveness in the work of the family tutor are highlighted and the types of tutor's work on child support with limited opportunities of health in the conditions of family education are designated.

References

1. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii: Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. 273-FZ* [About the education in the Russian Federation: Federal law of 2012.29 December № 273-FL]. [Electronic.]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (Accessed: 12.09.18). (In Russian).

2. *Gosudarstvennaya Programma Rossiyskoy Federatsii «Razvitiye obrazovaniya na 2013-2020 gody». Federal'naya celevaya programma «Razvitiye dopolnitel'nogo obrazovaniya detey v Rossijskoy Federatsii do 2020 goda»* [The state program of the Russian Federation "The development of education in 2013– 2020. Federal target program "Development of additional education of children in the Russian Federation till 2020"] [Electronic.]. Available at: http://pansion.mil.ru/upload/site65/document_file/Celevaya-programma.pdf (Accessed: 27.10.18). (In Russian).

3. Malofeev N.N. (2014) *Istoriya formirovaniya otechestvennoy traditsi i zaboty o ludyah s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya (soobshchenie 1)* [The history of the formation of the national tradition of caring for people with disabilities (message 1)]. *Defektologiya.* 5, 3-14. (In Russian).

4. Reznikova E.V. (2017) *Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshch uchashchimsya shkol'nogo vozrasta s raznym urovnem umstvennoy nedostatochnosti v usloviyah integratsii* [Correctional and pedagogical assistance to school-age students with different levels of mental deficiency in the context of integration: monograph]. *Chelyabinsk, Publishing house of South Ural state humanitarian pedagogical University*. 266 p. (In Russian).

5. Ekzhanova E.A., Chistogradova I. A., Tkachev D. Y (2013) *Kliniko-psihologo-pedagogicheskiypodhodnasluzhbe special'nogoobrazovaniya* [Clinical and psycho-pedagogical approach in the service of special education]. Pedagogika. 5, 89-94. (In Russian).

6. Bednova L.V. (2017) *FunktsiityutoravsetiODPO* [Functions of the tutor in the network of the Department of additional professional education]. *Vysshee obrazovanije v Rossii.* 12, 82-89. (In Russian).

7. Dudnik S.V., Kovaleva T. M. (2018) *Tehnologicheskaya podgotovka tyutora: soderzhanie, tehnologii i metodiki osvoeniya tehnologiy* [Technological training of the tutor: content, technologies and methods of technology development]. *Biznes. Obrazovanije.Pravo.* 3, 369-375. (In Russian)

8. Bgazhnokova I.M., Nazarkina S. I., Carev A. M. (2011) *Organizaciya sluzhby soprovozhdeniya semyi i rebenka v Pskove* [Organization of family and child support service in Pskov]. *Vospitanije i obuchenije detej s narushenijami v razvitii.* 4, 28-35. (In Russian).

9. Golovchic L.A. (2006) *Korrekcionnaya-pedagogicheskayapomoshchdoshkol'nikams nedostatkamisluhaskompleksnyminarusheniyamivrazvitii* [Correctional and pedagogical assistance to preschool children with hearing impairments with complex developmental disorders]. *Defectologia.* 6, 42-48. (In Russian)

10. Cheredilina M.U. (2017) *Tyutorskoesoprovozhdeniyevdoshkol'nomvozraste: harakteristikiimodeli* [Tutor support in preschool age: characteristics and models]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo.* 1 (38), 263-267. (In Russian).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.75..7..017
УДК 371.9
ББК 74.5

Е. В. Резникова[1], Е. С. Будникова[2]
[1]ORCID № 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

[2]ORCID № 0000-0003-2111-1976
Магистр педагогики, учитель-дефектолог высшей квалификационной категории
Муниципального автономного общеобразовательного учреждения
«Средняя общеобразовательная школа № 73 г. Челябинск»,
г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: katena2204@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

Аннотация

Введение. Одним из приоритетных направлений исследований Российской академии образования является научное обоснование подходов к повышению качества образования учащихся. Ведущие позиции в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) все более активно занимает инклюзия. В целях достижения нового качества образования создан проект современной модели «Российское образование 2020 г.», который предусматривает использование вариативности образовательных траекторий на всех уровнях образования, включая обучение детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе, для которых инклюзивное образование предполагает индивидуальную работу педагогов.

Цель статьи. Обосновать авторскую систему осуществления индивидуального подхода через организацию психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического разви-

тия в общеобразовательной организации.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященный проблеме организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), анализ нормативно-правового обеспечения организации психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, наблюдение, описание, методы статистической обработки информации.

Результаты. Разработаны методические подходы к организации образовательного процесса для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной школы. Реализация индивидуального подхода к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной организации предполагает использование специальных методов и приемов, особое наполнение структуры, содержания этапов урока.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью деятельности психолого-педагогического консилиума является соответствие результатов обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов для начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

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; индивидуальный подход; психолого-медико-педагогическое сопровождение; психолого-педагогический консилиум; инклюзивное образование; индивидуальные коррекционно-образовательные программы; индивидуальный образовательный маршрут; адаптированная основная образовательная программа.

Основные положения:

- описаны методические подходы к реализации индивидуального психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования;

- представлены практики реализации комплексного сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, позволяющие реализовывать основные направления коррекционно-педагогической помощи (диагностическое, образовательное, коррекционно-развивающее), основываясь на индивидуальном подходе.

1 Введение (Introduction)

В Челябинской области для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) полностью сохранена дифференцированная сеть специализированных образовательных организаций. В системе общего образования области обучаются около 41250 детей с ОВЗ, которые в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» должны осваивать содержание общего образования по адаптированным общеобразовательным программам (АОП), разрабатываемым на основе федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) [1; 2].

Дети с ОВЗ получают образование в организациях, в которых создаются специальные условия, а образовательная деятельность осуществляется по адаптированным основным общеобразовательным программам [1; 2].

В педагогической науке индивидуализация определяется как «организация учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к обучению». Но обычно под индивидуализацией понимают «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются» [3].

Индивидуализация обучения отражает одну из актуальных проблем современного образования – создание педагогических условий для реализации индивидуального подхода к учащимся с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной инклюзии.

Вопросы реализации индивидуального подхода к обучению детей с

ограниченными возможностями здоровья рассматривались теоретиками и практиками: А. А. Кирсановым, О. В. Копыловой, П. А. Лебедевым, Л. Ф. Масленниковым и др.

К психолого-педагогическим условиям обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных организациях относится их сопровождение учителем-дефектологом, учителем-логопедом и педагогом-психологом с целью успешной школьной социализации и адаптации. Постоянная взаимосвязь учителя и специалистов способствует обеспечению полноценного коррекционного воздействия на школьников с ОВЗ [1; 2; 3].

Общей главной психолого-педагогической задачей сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивной школе является сохранение соматического и психического здоровья, положительной динамики в развитии всех детей.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Исследования в реализации индивидуального сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья на базе МАОУ «СОШ № 73 г. Челябинск» в рамках деятельности школьного психолого-педагогического консилиума показали, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, вовлеченные в обучение в рамках реализации ФГОС, выпускаются из начальной школы так же, как нормально развивающиеся сверстники, благодаря их правильному, грамотному сопровождению специалистами.

Одним из основных механизмов осуществления коррекционной работы является взаимодействие специалистов школы, обеспечивающее системное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья учителем-дефектологом, учителем-логопедом, педагогом-психологом и учителем класса. Такое взаимодействие включает многоаспектный анализ личностного и познавательного развития; составление индивидуальных программ развития и коррекции учебно-познавательной и речевой сфер ребенка [4, 5, 6, 7].

После завершения индивидуальной диагностики уровня усвоения программного материала по русскому языку, математике, литературному чтению, выяснения степени сформированности универсальных учебных действий (УУД) ребенка учитель-де-

фектолог передает учителю класса и учителю-логопеду для дальнейшей совместной коррекционной работы по каждому ученику сведения об имеющихся нарушениях в развитии ребенка, об индивидуальных особенностях детей (есть ли интерес к учению, работоспособность ученика, усидчивость, темп деятельности, наличие самоконтроля, понимание инструкции, принятие помощи специалиста, умение самостоятельно преодолевать затруднения в решении поставленных задач, уровень развития общей осведомленности, состояние психических процессов, развитие понятийного мышления, мыслительных операций, навыков суждений и умозаключений).

Анализируя полученные результаты диагностики и взаимообмена информацией, учитель класса, учитель-дефектолог, учитель-логопед и педагог-психолог заполняют карты комплексной диагностики и коррекции.

Классный руководитель в карте отмечает усвоение учеником учебного материала, взаимоотношения со сверстниками и одноклассниками, его личностные качества и динамическое наблюдение.

Учитель-дефектолог анализирует развитие навыка чтения (способ чтения, скорость, характер ошибок, понимание прочитанного), сформированность навыка письма (списывание, письмо по слуху, умение выполнять фонетический разбор, по составу и предложения, знание частей речи), а также владение устными и письменными вычислительными операциями, знание нумерации чисел, умение их сравнивать, решать простые и составные задачи, выполнять действия с именованными числами, знание геометрического материала и динамика обучения ученика.

Учитель-логопед исследует артикуляционную моторику обучающихся, звукопроизношение, фонематическое восприятие, развитие звуко-буквенного анализа слов, слоговой структуры слова, грамматического строя речи, отмечает объем словаря, фиксирует характер ошибок на письме и при чтении, а также результаты динамического наблюдения.

Педагог-психолог отмечает у учащегося особенности восприятия, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы, работоспособности, общей осведомленности и результаты динамики развития.

Каждый специалист далее рабо-

тает в рамках своей профессиональной компетенции. Обобщение результатов дает им тот объем сведений, который позволяет оценить состояние познавательной деятельности ученика, выстроить иерархию выявленных нарушений в развитии ребенка, определить направления, пути и методы коррекционно-педагогической помощи [4; 5; 6; 7].

3 Результаты (Results)

По итогам диагностического обследования, с учетом заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), специалистами планируются коррекционно-развивающие занятия, используя на них специальные приемы и методы. Например, к таким приемам и методам относятся нетрадиционные формы работы для профилактики переутомления, преодоления негативизма к обучению. Перед ребенком ставятся конкретные задачи, большие по объему задания предлагаются в виде последовательных частей, при этом осуществляется контроль хода работы над каждой частью и вносятся необходимые коррективы. Педагоги на уроках планируют коррекцию и развитие коммуникативных и познавательных универсальных учебных действий, использование мультисенсорных техник обучения. На каждом занятии целесообразно чередовать учебную нагрузку с отдыхом и двигательной активностью, проводить опрос в начале урока и предъявлять ученикам четкие, немногословные инструкции.

Рассмотрим использование учителем на уроке специальных методов и приемов обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. На этапе урока «Самоопределение к деятельности» используется слово учителя. Проверка домашнего задания у учеников с ограниченным возможностями проводится индивидуально, посредством беседы, опроса или работы по карточкам. У всех остальных учащихся выполнение домашнего задания осуществляется через фронтальный опрос. Актуализация знаний и фиксация затруднений в деятельности обучающихся осуществляется с помощью беседы, работы с учебником. Учитель может использовать работу по карточкам, алгоритмы и схемы. Ученикам, испытывающим трудности в обучении, оказывается стимулирующая помощь. На этапе постановки учебной задачи, помимо словесного метода обучения

(беседа), применяются наглядные (презентации, алгоритмы, схемы) и практические методы обучения (создание проблемной ситуации, постановка вопроса, целеполагание). Изучение нового материала с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья следует проводить с опорой на наглядность и использовать алгоритм для выполнения задания. Данный этап урока организуется с помощью словесных, наглядных и практических (добывание новых знаний, путем извлечения информации и представления в виде таблиц, схем, диаграмм) методов обучения. Самостоятельная работа с самопроверкой и взаимопроверкой осуществляется посредством выполнения упражнений из учебника, организации работы по карточкам, с использованием алгоритмов и схем. Рефлексия организуется с применением раздаточных карточек «Смайлики успеха», «Лестница достижений», «Знаки» и т. д. Такие приемы помогают наглядно увидеть, что усвоили и осознали обучающиеся в ходе урока, а над чем нужно еще поработать на перспективу. Инструктаж по выполнению домашней работы предлагается дифференцированный, с целью успешного его выполнения домашних заданий всеми обучающимися класса.

При использовании наглядных, словесных, практических методов обучения и специальных (коррекционных) приемов, при организации индивидуальной, фронтальной и коллективной форм работы осуществляется коррекционно-педагогическая помощь учащимся с ограниченными возможностями здоровья и формируются УУД в соответствии с требованиями ФГОС.

В начале урока целенаправленно создается атмосфера заинтересованного повторения материала, которая стимулирует познавательную активность, развивает исследовательский интерес, воспитывает любознательность учащихся. Реализация воспитательного потенциала урока осуществляется наиболее ярко на этапе сообщения новых знаний.

Проверка результативности может быть организована, например, в форме работы с раздаточными карточками «Смайлики успеха», «Лестница достижений», «Знаками» и т. д. Такие приемы помогают наглядно увидеть, что поняли и осознали обучающиеся, а над чем нужно еще поработать на перспективу.

Распределение времени на отдель-

ных этапах урока должно быть рациональным и соответствовать методическим требованиям к реализации структурных компонентов урока. Работоспособность учеников необходимо обеспечивать путем смены коллективной (всем классом), фронтальной (выборочно спрашивая учеников) и индивидуальной форм работы. Включение в урок фронтальной деятельности создает условия для взаимопомощи и обмена информацией между учениками, а индивидуальной – для формирования у них учебной потребности и навыков самообразования.

Индивидуальный подход к ученикам с ограниченными возможностями здоровья учителю необходимо использовать на различных этапах урока. Так, например, на математике при объяснении нового материала при изучении темы: «Сложения двузначного числа с двузначным» учащиеся с нормой интеллектуального развития сразу после объяснения нового материала производят вычисления, опираясь только на запись примера. Ученики с ограниченными возможностями здоровья сначала производят вычисления с помощью счетных палочек и наглядных опор.

Индивидуальный подход применяется и во время проведения самостоятельных работ, выполнения заданий при закреплении изученного материала (варьирование объема заданий, степень сложности и различные виды помощи). Например, закрепление темы: «Решение примеров со скобками» обучающиеся с нормальным уровнем развития выполняют самостоятельно. Дети с ограниченными возможностями здоровья сначала решают с подробным объяснением учителя, потом по одному примеру выполняют у доски, далее работают самостоятельно.

В ходе изучения геометрического материала на уроках математики также можно варьировать задания в зависимости от темы урока. Задание для детей, обучающихся по общеобразовательной программе, следующее: начертить отрезок длиной 5 см, ниже построить отрезок на 2 см длиннее. Учащимся с ограниченными возможностями здоровья предлагается также начертить отрезок длиной 5 см, а ниже построить отрезок в 2 раза длиннее первого.

На уроках русского языка учителями осуществляется индивидуальный подход к детям с ограниченными возможностями здоровья. Например, при

изучении темы: «Однокоренные слова» дается задание: выделить корень в однокоренных словах: гриб, грибной, грибники. Учащиеся с нормой развития составляют предложение с одним из данных однокоренных слов и выделяют главные члены предложения. Дети с ограниченными возможностями здоровья только составляют предложение с одним из данных однокоренных слов. При изучении темы: «Звонкие и глухие согласные» учащимся предлагается вставить пропущенные буквы в словах и записать проверочные слова, а учащимся с ограниченными возможностями здоровья – выписать только слова со звонкими согласными [7; 8; 9].

Учитель-дефектолог с целью предотвращения стресса у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и положительного исхода в написании текущих, итоговых контрольных и проверочных работ готовит учеников к их написанию.

4 Обсуждение (Discussion)

На всех уроках образовательного цикла, их этапах для учащихся с ограниченными возможностями здоровья необходимо применять наглядные (мультимедийное сопровождение), словесные (беседа, объяснение) и практические методы обучения (практическая работа с интерактивной доской, самостоятельная работа, работа с раздаточным материалом). От того, как будет организован урок для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, будет зависеть эффективность закрепления у них предметных УУД и активная познавательная деятельность на протяжении всего урока.

5 Заключение (Conclusion)

Индивидуальный подход позволяет адаптировать содержание учебных программ к возможностям учащихся с ограниченными возможностями здоровья, что в свою очередь, создает благоприятные условия для развития личности каждого школьника, формирования положительной мотивации учения, адекватности самооценки.

Взаимодействие учителя-дефектолога, учителя-логопеда, педагога-психолога и учителя класса при сопровождении учеников с ограниченными возможностями здоровья позволяет выявить наиболее эффективные формы и методы взаимодействия с ребенком, внедрить комплекс коррекционно-развивающих методик, отследить динамику развития каждого ребенка, оказать консультативно-прос-

ветительскую помощь учителю класса в работе с такими обучающимися.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: приказ М-ва образования и науки Рос. Федерации от 19.12.2014 № 1598 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант»: [сайт]. URL: http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d 1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 02.12.2018).

2. Бондарчук О. А., Бабурин А. В. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития. М. : Просвещение, 2018. 152 с.

3. Будникова Е. С., Резникова Е. В. Оценка предметных достижений учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации индивидуальных программ психолого-педагогического сопровождения // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2017. № 6 С. 27-33. URL: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2017/2017_6.pdf (дата обращения: 01.12.18).

4. Vasilyeva V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. *Espacios Education.* 2018. vol. 39 (2), 32 p. Available at: http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/18390232.html (Accessed 06.12.18).

5. Borodina V.A. 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. Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34553047 (Accessed 07.12.18).

6. Резникова Е. В. Коррекционно-педагогическая помощь учащимся школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интеграции : монография. Челябинск : Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2017. 266 с.

7. Бойкина М. В. Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе. СПб. : КАРО, 2016. – 128 с. [Электронный ресурс]. URL: http://www.iprbookshop.ru/68605.htm (дата обращения: 04.12.18).

8. Осипова Л. Б., Дружинина Л. А. Компетентность педагогов в области развития связной речи детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. С. 304-308.

9. 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. 16-17. Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34399523 (Accessed 02.12.18).

E. V. Reznikova[1], C. S. Budnikova[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-4785-3559

Associate Professor of special pedagogy, psychology and subject methods,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university,

Chelyabinsk, Russia.

E-mail: elen2211@mail.ru

[2]ORCID No. 0000-0003-2111-1976
Master of pedagogy, teacher-defectologist of the highest qualification category of the Municipal Autonomous Educational Institution «Secondary School No. 73 of Chelyabinsk», Chelyabinsk, Russia.
E-mail: katena2204@mail.ru

IMPLEMENTATION OF INDIVIDUAL APPROACH IN TEACHING CHILDREN WITH DISABILITIES IN TERMS OF INCLUSION

Abstract

Introduction. One of the priority areas of research of the Russian Academy of education is the scientific substantiation of approaches to improving the quality of education of students. Inclusion is increasingly taking a leading position in the education of children with disabilities (disabilities). In order to achieve a new quality of education, a project of a modern model "Russian education 2020" was created, which involves the variability of educational trajectories at all levels of education, including the training of children with disabilities in secondary school, for which inclusive education involves individual work of teachers with a child.

Purpose of article. To substantiate the author's system of implementation of an individual approach through the organization of psychological and pedagogical support of children of primary school age with mental retardation in the educational organization.

Materials and methods. The main methods of research are the analysis of scientific literature devoted to the problem of organization of psychological and pedagogical support of children with disabilities, analysis of legal support of the organization of psychological and pedagogical support of children with disabilities, observation, description, methods of statistical information processing.

Results. Methodological approaches to the organization of the educational process for students with disabilities in an inclusive school. The implementation of an individual approach to teaching children with disabilities in a General educational organization involves

the use of special methods and techniques, a special content of the structure, the content of the stages of the lesson.

Discussion. It is emphasized that the effectiveness of the psychological and pedagogical Council is the compliance of the learning outcomes of students with disabilities with the requirements of Federal state educational standards.

Conclusion. It is concluded that the implementation of psychological and pedagogical support by specialists in an inclusive school will help to address the issues of successful education of children with disabilities, their adaptation among ordinary peers and subsequent socialization.

Keywords: students with disabilities; individual approach; psychological, medical and pedagogical support; psychological and pedagogical consultation; inclusive education; individual correctional and educational programs; individual educational route; adapted basic educational program.

Highlights:

- methodological approaches to the implementation of individual psychological and pedagogical support of children with disabilities in school in an inclusive education are described;

- practices of implementation of complex support of students with disabilities in an inclusive education, allowing to implement the main directions of correctional and pedagogical assistance (diagnostic, educational, correctional and developmental), based on an individual approach.

References

1. *Ob utverzhdenii federalnogo gosudarstvennogo obrazovatelnogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya (Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii No. 1598 ot 19.12.2014)* [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 No. 1598 of December 19, 2014)]. Available at: http://base.garant.ru/70862366/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (Accessed: 02.12.18). (In Russsian).

2. Bondarchuk O.A., Baburin A.V. (2018) *Primernaya adaptirovannaya osnovnaya obshche-*

obrazovatelnaya programma nachalnogo obshchego obrazovaniya obuchayushchihsya s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya [The approximate adapted basic general educational program of elementary general education of students with mental retardation]. Moscow, Prosveshchenie. 152 p. (In Russsian).

3. Budnikova E.S., Reznikova E.V. (2018) Otsenka predmetnykh dostizheniy uchashchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya v usloviyakh realizatsii individualnykh programm psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya [Assessment of the subject achievements of students with disabilities in terms of the implementation of individual programs of psychological and pedagogical support]. *Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University.* 2017. 27-33. Available at: http://vestnik-cspu.ru/upload/pdf/issues/2017/2017_6.pdf (Accessed: 01.12.18). (In Russsian).

4. Vasilyeva V.S. Tutoring in a family raising an infant with special health needs. Espacios Education. 2018. vol. 39 (2). 32p. Available at: http://www.revistaespacios.com/ a18v39 n02/18390232.html#iden5 (Accessed: 06.12.18).

5. Borodina V.A. 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. 2486-2492. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=30779447 (Accessed: 07.12.18).

6. Reznikova E.V. (2017) *Korrekcionno-pedagogicheskaya pomoshch uchashchimsya shkolnogo 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'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 266 p. (In Russsian).

7. Boykina M.V. (2016) *Kontrol i ocenka rezultatov obucheniya v nachalnoj shkole* [Monitoring and evaluation of learning outcomes in primary school]. KARO, St. Petersburg. 128 p. Available at: http://www.iprbookshop.ru/68605.html (Accessed: 04.12.18) (In Russsian).

8. Osipova L.B., Druzhinina L.A. (2018) *Kompetentnost pedagogov v oblasti razvitiya svyaznoj rechi detej doshkolnogo vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorovya* [Competence of teachers in the field of development of the connected speech of children of reschool age with restricted health opportunities]. *Baltic Humanitarian Journal (Nekommercheskoye Partnerstvo "Institut napravlennogo obrazovaniya").* 7, 304-308. Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=35327200 (Accessed: 05.12.18).

9. 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. 16-17. Available at: https://elibrary.ru/contents.asp?id=34399523 (Accessed: 02.12.18).

DOI: 10.25588/CSPU.2019.27..7..018
УДК 373.21
ББК 67.303.5

Е. В. Шереметьева[1], Е. А. Обухова[2]
[1]ORCID № 0000-0002-4925-1148
Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: sheremetevaev2@cspu.ru

[2]ORCID № 0000-0003-0341-4893
Магистрант кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.
E-mail: ocatalex@yandex.ru

ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Введение. В статье систематизированы основные проблемы правового обеспечения психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (тяжёлыми нарушениями речи) и/или инвалидностью, выявлена правовая подготовленность родителей, образовательных учреждений и государственных органов в сфере образования к инклюзивному образованию. Цель статьи – систематизация основных проблем правового обеспечения образовательной деятельности в поле включения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) в образовательный процесс ДОО; выявление готовности родителей, образовательных учреждений и государственных органов к инклюзивному образованию.

Материалы и методы. Основными методами исследования являются теоретический анализ судебных прецедентов на территории Российской Фе-

дерации и за рубежом до 5 апреля 2018 года, связанных с образовательной деятельностью детей с ограниченными возможностями здоровья; исторический, библиографический, аннотирование.

Результаты. Определены основные направления нарушений прав детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью и их родителей; приведены меры административной и гражданской ответственности за нарушение законодательства о правах детей с ОВЗ. Рассматривается доступность образования: территориальная (вблизи мест проживания); затрагивается право на инклюзивное образование.

Обсуждение. Подчеркивается, что результативностью проекта является выявление недостаточного уровня правовой готовности педагогической и родительской общественности к инклюзивному образованию детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью в ДОО. На основе этого выделено ключевое направление психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью в условиях инклюзии – повышение правовой культуры педагогов и родителей.

Заключение. Результаты теоретического анализа могут быть использованы в психолого-педагогическом сопровождении инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью с целью соблюдения их прав и законных интересов, а также для исключения иных толкований законодательства. Руководители дошкольных учреждений, педагоги, родители, государственные органы в сфере образования смогут избежать выявленных нами в результате теоретического анализа судебных прецедентов проблем при обучении детей в дошкольных общеобразовательных учреждениях (детских садах). Мы особо выделили, в каких случаях судебные органы принимают сторону ребёнка, а при каких обстоятельствах оказываются на стороне образовательных учреждений. Знание существующих проблем позволит стратегически планировать создание специальных условий для детей дошкольного возраста ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью в условиях инклюзивного образования, повысить уровень правовой культуры педагогов и родителей в сфере образования детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью.

Ключевые слова: инклюзивное образование, судебные прецеденты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с тяжелыми нарушениями речи, дети-инвалиды, дошкольное образование.

Основные положения:

1. Сравнительный анализ судебной практики в области инклюзивного образования детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью в США и в РФ показал однотипность обращений к судебному исполнению при нарушении прав ребёнка с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью.

2. В данный период времени в Российской Федерации существуют судебные прецеденты в области инклюзивного образования детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью по таким направлениям: право родителей на свободное получение информации об образовании ребёнка дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью; право на инклюзивное образование, создание специальных условий для детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью; право на территориальную доступность образования; организация работы психолого-медико-педагогического консилиума образовательной организации; прочее.

3. Тенденция к увеличению количества обращений граждан в суд по вопросам инклюзивного образования детей с ОВЗ (ТНР) и/или инвалидностью дошкольного возраста.

1 Введение (Introduction)

На сегодняшний день право на образование является естественным и неотъемлемым правом каждого человека, оно закреплено в конституциях и законах большинства стран, а также в международных правовых актах. Тем не менее, нередко происходит толкование законодательства, отличное от основной идеи законов, поэтому спорные ситуации, связанные с нарушением прав детей на образование, возникают все чаще. Особо актуальна эта проблема в сфере инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), тяжелыми нарушениями речи (ТНР) и (или) инвалидностью в Российской Федерации. В законодательстве предусмотрена как административная, так и гражданская ответственность. В данной статье мы классифицировали нарушения федерального законодательства об образовании.

Н. Н. Малофеев пишет о том, что «в основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию детей, которая обеспечивает равное отношение ко всем людям, но создаёт особые условия для детей, имеющих особые образовательные потребности» [1, с. 8].

Отметим, что ранее рассматривалось нормативно-правовое обеспечение инклюзивного образования как отечественными (Н. М. Назарова, М. А. Ларионова и др.), так и зарубежными авторами (J. Bruun, P. Rimpiläinen и др.), организациями по охране прав детей, такими, как ЮНЕСКО[1], Совет по правам человека[2], Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ)[3], Латиноамериканская кампания за право на образование[4] и др.

Н. М. Назарова[5], Н. Н. Малофеев [2] и М. А. Ларионова[6] рассматривали правовые аспекты инклюзивного образования.

В настоящее время мы отмечаем пристальное внимание к проблемам инклюзивного образования со стороны отечественных исследователей.

---

[1] UNESCO. Assistant Director-General for Education (2017) A Guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris. UNESCO. 46 p. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254 (Accessed: 05.12.18).

[2] Kishore Singh (2014) Report of the Special Rapporteur on the Right to Education. Geneva. General Assembly. 21 p. Available at: http://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/UNSR_Assessment_Educational_Attaintment_of_Students_2014.pdf (Accessed: 05.12.18).

[3] Инклюзивное образование в России // Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). М. : БЭСТ-принт, 2011. – 88 с.

[4] Alfonso Bovero (2012) Latin American Campaign for the Right to Education. Civil society advocating for the right to education: stories and lessons learned from Latin America and the Caribbean. São Paulo, CLADE. 28 p. Available at: http://www.campaignforeducation.org/docs/csef/CLADE%20Lessons%20Learned%20-%20Casos%20EPDF%20Final_INGLES_baixa.pdf (Accessed: 05.12.18) (In Spain).

[5] Аксенова Л. И., Архипов Б. А., Белякова Л. И. и др. Специальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н. М. Назаровой. – 4-е изд., стер. М. : Академия, 2005. – 400 с. – ISBN 5-7695-2401-4.

[6] Ларионова М. А. Право на инклюзивное образование [Электронный ресурс] / Пермский региональный правозащитный центр; [под ред. С. В. Исаева]. Пермь, 2016. – 56 с. URL: http://new.prpc.ru/wp-content/uploads/2016/11/161122.pdf (дата обращения: 30.05.18).

С. В. Алёхина считает, что «инклюзивное образование во многих регионах реализуется как перевод «особых» детей в обычную школу, а специальные образовательные условия там не создаются. Такой механический подход к инклюзии представляется неэффективным и опасным как для ребенка, так и для самой идеи инклюзии, несмотря на то, что ее эффективность доказана мировым опытом» [3, с. 138].

М. А. Ларионова исследует инклюзивное образование в контексте нарушения прав детей.

На наш взгляд, полностью обосновать вопрос нормативно-правового регулирования образования невозможно без рассмотрения судебных решений.

2 Материалы и методы (Materials and methods)

Основными методами исследования являются теоретический анализ судебных прецедентов на территории Российской Федерации и за рубежом до 5 апреля 2018 года, связанных с образовательной деятельностью детей с ОВЗ, направленных на устранение нарушений прав на инклюзивное образование детей дошкольного возраста. Приведено краткое содержание (аннотирование) судебных решений судебными органами Российской Федерации, Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ), а также Верховного суда США.

Был использован библиографический метод исследования при сборе информации с сайтов ЮНЕСКО, ЕСПЧ, Верховного суда США, Конституционного суда РФ, справочно-правовой системы КонсультантПлюс за период до 05 апреля 2018.

3 Результаты (Results)

Выбранная тематика статьи предполагает исследование только в области дошкольного образования. Поскольку дошкольное образование в большинстве зарубежных стран носит характер подготовки к школе и находится при школе, то в качестве примера приведены наиболее интересные судебные решения Европейского суда по правам человека (ЕСПЧ) и Верховного суда США в отношении детей школьного и дошкольного возраста.

Даниэль Р. – шестилетний ребёнок с синдромом Дауна и нарушением речи помещен в группу детей, развивающихся по возрастным нормам, экспериментально, затем школа решила удалить ребёнка из общеобразовательного класса в связи с тем, что он

не успевал за остальными детьми в освоении программы. Апелляционный суд Соединенных Штатов Пятого округа [1] принял решение о том, что школы должны размещать учащихся-инвалидов в общеобразовательных классах. Однако необходимо создание специальных условий, которые позволят ребёнку-инвалиду овладеть учебными навыками общеобразовательного класса. Этот случай стал важным прецедентом в изменении общественного мнения в области инклюзивного образования детей-инвалидов, которые ранее обучались в особо ограниченной среде (LRE). Суд определил актуальность и указал, что есть социальные выгоды для включения в основную образовательную программу ребёнка с синдромом Дауна, а также ряд академических преимуществ.

Данный прецедент стал ключевым для ряда последующих государственных решений в области инклюзивного образования. Результатом данного судебного разбирательства стало определение формата обсуждаемых проблем на последовавших за ним процессах: 1) возможно ли удовлетворительное достижение образования детьми с ОВЗ и инвалидностью в условиях реализации общеобразовательной программы с использованием дополнительных (вспомогательных) средств и услуг; 2) если требуется размещение вне обычной аудитории, независимо от того, включила ли школа ребёнка в максимально возможной степени в учебный процесс, администраторы и школьные психологи должны обеспечить профессиональное развитие учителям обычного образования и учителям специального образования, информировать их о том, как справляться с включением в их классы, наряду с обычными учениками, детей с ОВЗ и инвалидностью, прививать навык совместных стратегий обучения, командного обучения, совместной работы в команде, индивидуализации обучения, овладения навыками адаптации к различным стилям обучения.

Ребёнок с синдромом Дауна (Рафаэль Оберти) в 1992 году в США был включён в группу для детей с нормальным развитием дошкольного

[1] Gee, Circuit Judge (1989) Daniel R. R. v. State board of education: The Judgment of United States Court of Appeals, Fifth Circuit of June 12, 1989 (№ 88-1279). Available at: http://www.kidstogether.org/right-ed_files/daniel.htm (Accessed: 09.09.18).

возраста с целью проведения эксперимента (посещение общеобразовательного в детском саду детской начальной школы Клементона и специализированного класса округа Пайн-Хилл ежедневно) по настоянию родителей[1]. В дальнейшем ребёнка переводили из одной школы в другую, предлагая исключительно специализированные программы, переводили на домашнее обучение. Окружной суд США по округу Нью-Джерси 17 августа 1992 года пришел к выводу: ребёнок (как и все дети-инвалиды) нуждается в доступе к интегрированному опыту с целью обучения взаимодействия с обществом в целом, чтобы стать полностью социализированным, равноправным членом общества; для этого необходимо ребёнка с отклонением в развитии включать в обычные школьные классы и подготавливать соответствующие комплексные адаптированные образовательные программы в общеобразовательном учреждении, предоставить значимые возможности и ресурсы для реализации инклюзивного образования, нанимать специалистов для помощи детям-инвалидам.

Нами выделены основные направления судебных прецедентов в части гражданской и административной ответственности, связанных с правом детей с ОВЗ на инклюзивное образование на территории Российской Федерации.

1. Право родителей на свободное получение информации об образовании ребёнка дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР) и (или) инвалидностью (размещение на сайте):

а) неполнота опубликованной информации (отсутствует АОП в формате pdf, методические документы, аннотации к программам) на сайте, исключая социальные аккаунты, несвоевременность (просрочка более 10 дней): нет сведений о возможностях образования инвалидов и детей с ОВЗ, нарушены требования к структуре официального сайта и формату представления на нем. По обращению Министерства образования и науки Мурманской области в суд требование удовлетворено по ч. 2 статьи 5.27 КоАП РФ, наложен штраф на руководителя образовательной орга-

[1] Gerry, Chief Judge (1992) Oberti v. Board of education of the borough of Clementon school district August 17, № 801/1392. Available at: https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/801/1392/1945004/ (Accessed: 09.09.18).

низации[1];

б) не размещена на официальном сайте информация о материально-техническом обеспечении и оснащенности образовательного процесса: о наличии оборудованных учебных кабинетов, объектов для проведения практических занятий, библиотек, объектов спорта, средств обучения и воспитания, приспособленных для использования инвалидами и лицами с ОВЗ, обеспечении их доступа в здание образовательной организации, условиях охраны их здоровья и их доступе к интернету, электронным образовательным ресурсам, о наличии специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования и аннотация к рабочим программам. По инициативе прокуратуры руководителю образовательной организации назначено наказание (часть 2 статья 5.57 КоАП РФ) – штраф 10 000 рублей[2].

2. Право на инклюзивное образование, создание специальных условий для детей с ОВЗ (ТНР) и (или) инвалидностью:

а) требование о предоставлении места в детском саду ребёнку с синдромом Дауна. Комиссия отказала в выдаче распределения в детский сад на основании того, что ребёнок – инвалид, ему необходим специализированный детсад, которого на данный момент не существует. Позиция Министерства образования: ребёнку необходим специальный уход и присмотр, который не может обеспечить обычный детский сад, а только специальный. Решением[3] высказана позиция суда: посещение детского сада не противопоказано, отказ нарушает конституционное право на образование ребёнка, рекомендовано расширение сети образовательных учреждений или создание необходимых условий для ребёнка. Исковое требо-

[1] Постановление судебного участка № 5 Ленинского судебного района города Мурманска № 5-92/2018 от 27.02.2018 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] Постановление судебного участка № 21 Выборгского района Ленинградской области № 3-104/2018 от 29.03.2018 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[3] Решение Ленинского районного суда г. Иваново № 2-853/07 от 24.09.2007 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Платформа для публикаций «Pandia.ru»: [Сайт.]. URL: https://pandia.ru/text/77/304/30595.php (дата обращения: 08.05.18).

вание удовлетворено, взыскан моральный вред – 10 000 рублей с Управления образования;

б) утверждение АОП и изменение Устава с учетом правил приёма детей в образовательную организацию дошкольного образования, в том числе детей с ОВЗ и детей-инвалидов в отношении неопределенного круга лиц в течение одного месяца потребовала прокуратура. Позиция суда: право должно быть в обязательном порядке обеспечено утверждением локальных актов образовательной организации. Доказательств, что невозможно разработать в месячный срок, ДОУ не предоставило, суд удовлетворил требование[1];

в) не разработано АОП для детей с ДЦП (коллективный иск с поддержкой прокуратуры) на весь срок обучения, не содержит обязательные разделы, АОП содержит ФИО ребёнка (АОП с персональными данными выложено на сайте). Постановлением[2], образовательная организация привлечена к ответственности по части 3 статьи 19.20 КоАП РФ, назначено наказание – штраф 75 000 руб. на организацию;

г) компенсацию затрат на воспитание и обучение ребёнка за период с момента установления инвалидности потребовала истица, при этом ранее с заявлением не обращалась. Суд ответил на иск: компенсация затрат на воспитание и обучение носит заявительный характер, выплачивается не по факту установления инвалидности, а по факту обращения одного из родителей. Законодательством возможность осуществления подобных выплат за период до момента обращения не предусмотрена [3];

д) отсутствуют нормативы обеспечения государственных гарантий на инклюзивное образование по АООП НОО и ДО для слабовидящих детей

[1] Апелляционное определение Волгоградского областного суда № 33-2942/14 от 20.03.2014 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] Постановление Залегощенского районного суда Орловской области № 5-30/2017 от 20/11/2017 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[3] Апелляционное определение Омского областного суда № 33-8570/2013 от 25.12.2013 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

(коллективный иск); не имеет лицензии на дополнительное образование, отсутствует должность педагог дополнительного образования. Вторая инстанция: в связи с использованием тождественного требования, решение об отказе в принятии иска отменить, направить на новое рассмотрение по существу в районный суд[1].

3. Право на территориальную доступность образования:

а) Апелляционное определение[2] обязало Администрацию Соликамского городского округа обеспечить правом на образование и на доступ к образованию по месту жительства; обязало Правительство Пермского края взять на себя расходные обязательства по содержанию ребёнка в ДОУ по месту жительства. Обстоятельства: разработана Индивидуальная программа реабилитации ребёнка-инвалида, даны рекомендации на обучение и воспитание по программе ДОУ компенсирующего вида для детей с нарушениями интеллекта в условиях кратковременного пребывания. Администрация округа не предоставляет образование ребёнку в МОУ по месту жительства. Истица ежедневно возит ребёнка в соседний город для посещения детского сада компенсирующего вида, посещает лекотеку – индивидуальные коррекционно-развивающие занятия в детском саду, нарушается право на территориальную доступность образования ребёнка, права на работу истца. Позиция суда: ребёнок должен быть обеспечен местом в ДОУ в соответствии с программой реабилитации по своему месту жительства. Взыскан моральный вред 10 000 рублей.

По мнению Е. В. Самсоновой, «Реализация этого права конкретными школами часто приводит к путанице в понятиях, поскольку часто именно то, что школа размещает ребенка в обычном классе без создания необходимых для его образования условий, и называется инклюзивным образованием» [4, с. 58].

---

[1] Апелляционное определение Волгоградского областного суда № 33а-20724/2017 от 21.12.2017 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] Апелляционное определение Пермского краевого суда № 33-12354 от 13.01.2014 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

4. Организация работы психолого-медико-педагогического консилиума ОО:

а) не отражены права родителей в договоре на обучение: 1) отказаться от проведения или участия во всех видах планируемых обследований (психологических, психолого-педагогических) обучающихся, получать информацию о результатах проведенных обследований обучающихся; 2) присутствовать при обследовании детей ПМПК, обсуждении результатов обследования и рекомендаций, полученных по результатам обследования, высказывать свое мнение относительно предлагаемых условий для организации обучения и воспитания детей. Решением районного суда заявление прокуратуры в отношении МКДОУ удовлетворено[1];

5. Прочие дела, связанные с детьми дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР) и (или) инвалидностью:

а) взыскание с РФ убытков в размере 2 231 888,60 рублей, понесенных муниципальными ДОО в результате оказания услуг по уходу и присмотру за детьми-инвалидами, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, потребовала Администрация г. Кострома из федерального бюджета (Министерства финансов РФ в лице УФК по Костромской области). Требование удовлетворено, поскольку финансовое обеспечение деятельности, связанной с присмотром и уходом за гражданами указанных категорий, обучающимися в государственных и муниципальных образовательных организациях, – расходное обязательство РФ, так как предусмотрено федеральным законодательством и не относится к полномочиям, осуществляемым за счет средств бюджета субъекта РФ[2];

б) административному истцу было отказано в удовлетворении заявления об изменении ограничения, наложенного на автомобиль, с «без права пользования» на «ограниченное пользование, с правом управления в

[1] Решение Адыге-Хабльского районного суда Карачаево-Черкесской Республики № 2-529/2017 от 12.10.2017 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] Постановление Арбитражного суда Волго-Вятского округа № Ф01-6121/2017 от 22.01.2018 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

черте города», в связи с тем, что автомобиль используется для перевозки детей-инвалидов до образовательного учреждения и обратно. Истец полагает, что постановление судебного пристава-исполнителя является незаконным, так как нарушает его права, права его двух детей-инвалидов на образование. Севастопольский городской суд[1] признал незаконным постановление судебного пристава-исполнителя;

в) УПФР отказано опекуну в назначении компенсационной ежемесячной выплаты в связи с тем, что она как опекун права на установление ежемесячной выплаты по уходу за детьми-инвалидами, инвалидами I группы не имеет. Позиция суда[2]: вывод суда о том, что вознаграждение приемным родителям относится к мерам социальной поддержки лиц, осуществляющих воспитание приемных детей, осуществление обязанностей приемного родителя на возмездной основе в соответствии с заключенным договором о приемной семье нельзя считать выполнением оплачиваемой работы, основан на ошибочном толковании норм материального права, регулирующих спорные отношения. Дело направлено на новое рассмотрение.

4 Обсуждение (Discussion)

Первые судебные прецеденты в отношении права ребёнка с инвалидностью на инклюзивное образование возникли в США в конце XX века. В России найден первый акт обращения в суд (2007), аналогичный первому акту в США (1992), по поводу предоставления места в массовом детском саду по месту жительства для ребёнка с синдромом Дауна в 2007 году. С принятием Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» количество обращений в суд возрастает от 1 - го в 2013 году до 5 - ти в 2017 и до 1 апреля 2018 года уже 2 обращения в суд. Мы выделили основные направления проб-

[1] Апелляционное определение Севастопольского городского суда № 33а-3459/2017 от 24.10.2017 г. [Электронный ресурс] : Судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

[2] Определение Верховного Суда РФ № 91-КГ17-2 от 15.05.2017 г. [Электронный ресурс] : судебный акт. Документ опубликован не был. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

лем, с которыми родители обращались в суд за последние 11 лет: право родителей на свободное получение информации об образовании ребёнка дошкольного возраста с ОВЗ; право на инклюзивное образование, создание специальных условий для детей с ОВЗ; право на территориальную доступность образования; организация работы психолого-медико-педагогического консилиума ОО; прочее. Таким образом, в результате анализа судебных прецедентов мы видим низкий уровень правовой активности родительской общественности. Такая ситуация свидетельствует о недостаточной осведомлённости педагогической и родительской общественности о нормативно-правовом регулировании отношений в инклюзивном образовании детей дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР) и (или) инвалидностью.

Мы выделили важный аспект психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (ТНР) – повышение правовой культуры педагогов и родителей. Мы предполагаем, что повышение правовой культуры педагогов ДОО и родителей будет способствовать более эффективному созданию специальных условий для детей дошкольного возраста с ОВЗ и (или) инвалидностью и в целом повышать инклюзивную культуру общественности.

5 Заключение (Conclusion)

Итак, результаты теоретического анализа судебных прецедентов могут быть использованы образовательными учреждениями и педагогами в образовательном процессе с целью соблюдения прав и законных интересов детей с ОВЗ дошкольного возраста, а также для исключения иных толкований законодательства.

Руководители дошкольных учреждений, педагоги, родители, государственные органы в сфере образования смогут избежать наиболее распространенных ошибок при обучении детей с ОВЗ и (или) инвалидностью в дошкольных образовательных организациях.

Исследования реализации прав детей с ОВЗ (ТНР) и (или) инвалидностью показали, что ни родители детей с ОВЗ, ни педагоги, ни руководители образовательных учреждений, ни даже управление образования не всегда готовы к тому, чтобы инклюзия реализовывалась в дошкольных образовательных организациях (детских садах). Нарушенные права детей с ОВЗ

(ТНР) и (или) инвалидностью рассматривают судебные инстанции различных уровней, и не всегда суд оказывается на стороне интересов ребёнка.

Л. С. Выготский в методологии инклюзивного обучения детей с нарушениями развития отмечал: «чрезвычайно трудная и запутанная ситуация, которая в теории разрешается благополучно одним методом, а на практике дает противоположные результаты» [5, с. 20].

Особую актуальность в период становления системы инклюзивного образования в России приобретает еще одна мысль Л. С. Выготского, согласно которой нам необходимо «созерцать сразу и истинное положение вещей, и отклонение от этого положения» [6, с. 260].

Таким образом, в статье прослеживается, в каких случаях судебные органы принимают сторону ребёнка, а при каких обстоятельствах оказываются на стороне образовательных учреждений. Знание возможных ошибок поможет организовать стратегическое планирование по организации и нормативно-правовому обеспечению локального уровня создания специальных условий для инклюзивного образования детей дошкольного возраста с ОВЗ (ТНР) и (или) инвалидностью.

Библиографический список

1. Малофеев Н. Н. Развитие инклюзивного образования в России // Инклюзия в образовании. 2016. – № 1. – С. 6-13.
2. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2009. – № 6. – С. 3-9.
3. Алехина С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике // Психологическая наука и образование. 2016. – № 1. – С. 136-145. DOI: 10.17759/pse.2016210112
4. Самсонова Е. В. Инклюзия – стратегия выхода из тупика для современной системы образования // Мозаика-Синтез. 2017. – №5. – С. 55-63.
5. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективных детей (на основе доклада, прочитанного на II съезде по социально-правовой охране несовершеннолетних (1924 г.) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. – № 6 – С. 15-25. (События и вехи).
6. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 496 с. (Антология мысли).

E. V. Sheremetyeva[1], E. A. Obukhova[2]

[1]ORCID No. 0000-0002-4925-1148

Associate Professor, candidate of Sciences (Pedagogic),

Associate Professor of special pedagogy, psychology and subject methods,

South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.

E-mail: sheremetevaev2@cspu.ru

[2]ORCID No. 0000-0003-0341-4893
Graduate student of the Department of special pedagogy, psychology and subject methods,
South-Ural state Humanities-Pedagogical university, Chelyabinsk, Russia.
E-mail: ocatalex@yandex.ru

LEGAL ASPECTS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN TERMS OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract

Introduction. The article systematizes the main problems of legal support of psychological and pedagogical support of inclusive education of preschool children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities, identified the legal preparedness of parents, educational institutions and government agencies in the field of education for inclusive education. The purpose of the article is to systematize the main problems of legal support of educational activities in the field of inclusion of children with special needs (severe speech disorders) in the educational process of pre-School educational organization; to identify the readiness of parents, educational institutions and government agencies to inclusive education.

Materials and methods. The main methods of research are the theoretical analysis of judicial precedents in the territory of the Russian Federation and abroad until April 05, 2018, relating to the educational activities of children with special needs; historical, bibliographic, annotation.

Results. The main directions of violations of the rights of children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities and their parents are identified; the measures of administrative and civil liability for violation of the legislation on the rights of children with special needs are give. Accessibility of education is consider: territorial (near places of residence); the right to inclusive education is affect.

Discussion. It is emphasize that the effectiveness of the project is to identify the insufficient level of legal readiness of the pedagogical

and parental community to inclusive education of children with special needs (severe speech disorders) and/or disabilities in Preschool educational organization. On the basis of this, the key direction of psychological and pedagogical support of children with special needs (severe speech disorders) and/or disabilities in the conditions of inclusion is improving the legal culture of teachers and parents.

Conclusion. The results of the theoretical analysis you can use in psychological and pedagogical support of inclusive education of preschool children with special needs (severe speech disorders) and/or disabilities in order to respect their rights and legitimate interests, as well as to exclude other interpretations of the legislation. Heads of preschool institutions, teachers, parents, state bodies in the field of education will be able to avoid the problems identified by us as a result of the theoretical analysis of judicial precedents in teaching children in preschool educational institutions (kindergartens). We highlight the cases in which the judiciary takes the side of the child, or the circumstances in which they find themselves on the side of educational institutions. Knowledge of existing problems strategically plan the creation of special conditions for preschool children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities in an inclusive education, improve the level of legal culture of teachers and parents in the education of children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities.

Keywords*:* inclusive education, judicial precedents, children with special needs (severe speech disorders), children with disabilities, preschool education.

Highlights:

1. A comparative analysis of judicial practice in the field of inclusive education of children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities in the United States and in the Russian Federation showed the uniformity of appeals to judicial enforcement

in violation of the rights of children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities.

2. In this period of time in the Russian Federation there are judicial precedents in the field of inclusive education of children with special needs (severe speech disorders) and/or disabilities in the following areas, for example: the right of parents to freely obtain information about the education of a child of preschool age with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities; the right to inclusive education, the creation of special conditions for children with special needs (severe speech disorders) and/or disabilities; right to territorial accessibility of education; organization of work of psychological, medical and pedagogical Council of educational organization; other.

3. The tendency to increase the number of citizens' appeals to the court on inclusive education of children with special needs (severe speech disorders) and (or) disabilities of preschool age.

References

1. Malofeev N.N. (2016) *Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii* [Inclusive education in the context of modern social policy] *Universitet upravleniya "TIS-BI"*. 1, 6-13. (In Russian).

2. Malofeev N.N. (2009) *Inklyuzivnoe obrazovanie v kontekste sovremennoy sotsial'noy politiki* [Inclusive education in the context of contemporary social policy]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami v razvitii.* 6, 3-9. (In Russian).

3. Alekhina S.V. (2016) I*nklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike* [Inclusive education: from policy to practice]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1, 136-145. DOI: 10.17759/pse.2016210112 (In Russian).

4. Samsonova E.V. (2016) *Inklyuziya – strategiya vykhoda iz tupika dlya sovremennoy sistemy obrazovaniya* [Inclusion – a strategy to break the deadlock in the modern education system]. *Mozaika-Sintez.* 5, 55-63. (In Russian).

5. Vygotskiy L.S. (2016) *Printsipy vospitaniya fizicheski defektivnykh detej (na osnove doklada, prochitannogo na II s"ezde po sotsial'no-pravovoj okhrane nesovershennoletnikh (1924 g.)* [Principles of education of physically defective children (on the basis of the report read at the II Congress on social and legal protection of minors)]. *Vospitanie i obuchenie detej s narusheniyami razvitiya.* 6, 15-25. (In Russian).

6. Vygotskiy L.S. (2017) *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, *YUrajt*. 496 p. (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:

vestnikvak@cspu.ru.

Уведомление авторов о получении материалов осуществляется ответственным редактором в 3-дневный срок. В случае несоблюдения требований к оформлению статья может быть возвращена автору на доработку.

Текст статьи проверяется на наличие заимствований через систему «Антиплагиат». При оригинальности текста ниже 75 % (при этом заимствования из одного источника не могут составлять более 7 %) статья направляется автору на доработку.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала, проходят обязательное рецензирование.

После принятия решения о возможности публикации статьи ответственный редактор уведомляет автора (авторов) о принятом решении.

Все материалы должны соответствовать нормам и правилам международной публикационной этики. Правовую основу обеспечения публикационной этики составляют международные стандарты: положения, принятые на 2-й Всемирной конференции по вопросам соблюдения добросовестности научных исследований (Сингапур, 22-24 июля 2010 г.); положения, разработанные Комитетом по этике научных публикаций (The Committee on Publication Ethics COPE), и нормы раздела «Авторское право» Гражданского кодекса Российской Федерации.

Требования к оформлению статьи

1. Статья, объёмом от 8 страниц, должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате "doc" или "rtf" шрифтом Times New Roman, 14 pt., 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 ББК; инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы с указанием города и страны, идентификационный код (ID) ORCID, E-mail; заглавие; аннотация (150-200 слов); ключевые слова; основные

положения (содержат 3-5 пунктов маркированного списка, кратко отражающие ключевые результаты исследования).

3. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

4. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Eguation.

5. Рисунки и таблицы должны быть размещены в тексте статьи, ссылки на рисунки в тексте обязательны. Графические изображения (рисунки и фото) необходимо также предоставить отдельными файлами в формате JPEG с разрешением – 300 dpi, диаграммы – в черно-белом штриховом варианте. В схемах, рисунках использовать дополнительный шрифт Arial.

6. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5-2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке 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