

<p>ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»  ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»  ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЮУрГГПУ) (ранее ВЕСТНИК ЧЕЛЯБИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (ВЕСТНИК ЧГПУ))  Научный журнал  Издается с 1995 года  Выходит три раза в полугодие</p>	<p>ISSN 2618-9682  ISSN 1997-9886 (Вестник ЧГПУ)</p> <hr/> <p><b>№ 5</b>  Октябрь 2019 г.</p>
<p><i>Главный редактор</i> Т. А. Чумаченко  Доктор исторических наук, доцент, и. о. ректора ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск).</p> <p><i>Заместитель гл. редактора</i> И. Е. Левченко  Кандидат философских наук, доцент, советник ректора по общим вопросам ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».</p> <p><i>Ответственный редактор</i> Е. Ю. Никитина  Профессор, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ».</p> <p><i>Редакционная коллегия</i></p> <p><b>Раздел «Педагогические науки»</b>  <b>Людмила Александровна Амирова</b>  Доктор педагогических наук, профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г. Уфа, Республика Башкортостан).</p> <p><b>Владимир Васильевич Зайцев</b>  Доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград).</p> <p><b>Нина Геннадьевна Корнешук</b>  Доктор педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).</p> <p><b>Маргарита Львовна Кусова</b>  Доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).</p> <p><b>Татьяна Юрьевна Ломакина</b>  Доктор педагогических наук, профессор, Институт стратегии развития образования РАО (г. Москва).</p> <p><b>Николай Константинович Сергеев</b>  Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград).</p> <p><b>Зоя Ивановна Тюмасева</b>  Доктор педагогических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).</p>	<p><b>СОДЕРЖАНИЕ</b></p> <p><b>Педагогические науки</b>  <i>Афанасьева О. Ю., Смирнова М. В., Федотова М. Г.</i>  Эмпатийно-партиципативная компетенция будущего учителя ..... 7</p> <p><i>Большакова З. М., Медведев И. Ф.</i>  Дидактическая система самообразования в техническом университете ..... 20</p> <p><i>Бутенко Н. В., Дильдина Н. А.</i>  Микросоциальная среда как условие формирования культурного взаимодействия детей 5-6 лет ..... 34</p> <p><i>Выхрыстюк М. С., Миронова А. А.</i>  Формирование умений жанрово-стилистического анализа текста на занятиях по русскому языку 49</p> <p><i>Галант И. Г.</i>  Арт-терапевтические методы коррекции детского аутизма ... 65</p> <p><i>Гольцева Ю. В.</i>  Подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности ..... 78</p>



*Жабиков В. Е., Жабакова Т. В.*

Трансдисциплинарное проектирование индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры ..... 87

*Калугина Т. Г.*

Подготовка педагогических кадров для мегаполиса в условиях кластера ..... 100

*Мокляк Д. С., Шефер О. Р., Лебедева Т. Н.*

Проектная деятельность студентов как основа продуктивного обучения в вузе ..... 114

*Натарова Д. В.*

Профессиональная подготовка магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности ..... 131

*Никитина Е. Ю., Свиридова А. В., Юздова Л. П.*

Формирование у студентов педагогического направления комплекса релевантных компетенций для обучения детей-билингвов ..... 146

*Семенова О. Р., Стругова Г. С.*

Работа над поэтикой контраста со студентами в вузе ..... 165

*Тулькибаева Н. Н., Старченко С. А.*

Формирование естественнонаучного мышления старшеклассников в условиях интеграции физики и биологии ..... 180

*Филиппова О. Г., Колосова И. В.*

Подготовка будущих воспитателей к формированию у детей старшего дошкольного возраста исследовательских умений ..... 195

**Татьяна Ивановна Шукшина**

Доктор педагогических наук, профессор, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева (г. Саранск, Республика Мордовия).

**Елена Аркадьевна Шумилова**

Доктор педагогических наук, профессор, Институт развития образования Краснодарского края (г. Краснодар).

**Раздел «Психологические науки»**

**Алексей Николаевич Богачев**

Кандидат педагогических наук, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).

**Геннадий Геннадьевич Буторин**

Доцент, доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).

**Наталья Николаевна Васягина**

Доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

**Бронислав Александрович Вяткин**

Член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Пермь).

**Валентина Ивановна Долгова**

Доктор психологических наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).

**Юлиана Германовна Камскова**

Доктор медицинских наук, профессор, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (г. Челябинск).

**Светлана Алигарьевна Минюрова**

Доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург).

**Евгения Сергеевна Набойченко**

Доктор психологических наук, профессор, Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Екатеринбург).

**Ольга Алексеевна Шумакова**

Доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Челябинск).



*Иностранные члены ред. коллегии*

**Сабина Шариповна Аязбекова**

Доктор философских наук, кандидат искусствоведения, профессор, Казахстанский филиал Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова» (г. Астана, Казахстан).

**Мария Михайловна Бржезинская**

Доктор физико-математических наук, старший научный сотрудник Отдела научно-технической инфраструктуры Гельмгольц-Центра Берлин (г. Берлин (Кампус Ванзее), Германия).

**Вадим Стриелковски**

Доктор философских наук, профессор, Калифорнийский Университет Беркли (США), Пражский Институт повышения квалификации (г. Прага, Чехия).

*Корректор Л. П. Юздова*

*Компьютерная верстка Я. А. Айрих*

*Дизайн обложки А. В. Сметанина*

*Адрес редакции:*

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69, ауд. 419.

Тел. 8-908-067-14-34.

<http://vestnik-cspu.ru/> E-mail: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru)

*Журнал зарегистрирован:*

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

Свидетельство ПИ № ФС 77-72114 от 29.12.2017.

Свидетельство ПИ № ФС 77-69184 от 24.03.2017.

(Вестник ЧГПУ)

Международным центром ISSN

ISSN 1997-9886 (Вестник ЧГПУ).

Национальным центром ISSN РФ

ISSN 2618-9682.

Имеет Российский индекс научного цитирования

eLIBRARY ID: 8569 (Вестник ЧГПУ).

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России»

E83926.

Подписной индекс в каталоге «Почта России»

П4240 (Вестник ЧГПУ).

Вестник ЧГПУ 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

Подписано в печать 19.10.2019. Формат 84x108/16.

Усл.-печ.л. 31.71. Тираж 500 экз. Заказ \_\_\_\_\_

Цена свободная

© Все права на тексты принадлежат авторам

© Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2019

*Шитякова Н. П., Верховых И. В.,*

*Забродина И. В.*

Анализ результатов подготовки учителей к преподаванию курса «Основы религиозных культур и светской этики» .....214

*Юздова Л. П., Свиридова А. В.,*

*Лебедева Т. Н.*

Применение технологий критического мышления в преподавании дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов в вузе ..... 231

**Психологические науки**

*Валева Г. В., Тюмасева З. И.*

Субъективные предпосылки формирования зависимого поведения студентов вуза .....245

*Леоненко Н. О., Дмитриева Е. Ю.,*

*Остаева Е. И., Давиденко А. С.*

Тренинг жизнестойкости в психологической подготовке курсантов университета государственной противопожарной службы МЧС России к профессиональной деятельности .....259

*Степанова А. А.*

Этническая отчужденность личности: основные характеристики и социально-психологические закономерности ..... 279

**Правила оформления, регистрации и рецензирования рукописи ..... 296**



ISSN 2618-9682  
ISSN 1997-9886 (Herald CSPU)

**No. 5**  
October 2019

The FSBEI of HE "South-Ural State  
Humanities-Pedagogical University"  
The FSBEI of HE "SUrSHPU"  
THE HERALD OF SOUTH-URAL STATE  
HUMANITIES-PEDAGOGICAL UNIVERSITY (Herald SUrSHPU)  
(previous title — THE HERALD OF CHELYABINSK  
STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY (Herald CSPU)  
Learned journal  
Started in 1995  
Three issues in half-year

## CONTENTS

### **Pedagogical sciences**

- Afnas'yeva O. Yu., Smirnova M. V.,  
Fedotova M. G.*  
Empathic-Participatory Compe-  
tency of the Future Teacher ..... 7  
.....
- Bol'shakova Z. M., Medvedev I. F.*  
Didactic System of Self-Educa-  
tion in Technical University .... 20  
.....
- Butenko N. V., Dildina N. A.*  
Microsocial Environment as a  
Condition for Forming a Suc-  
cessful Cultural Interaction Pres-  
choolers with the same Age ..... 34  
.....
- Vykhristyuk M. S., Mironova A. A.*  
Formation of Abilities of the  
Genre-stylistic Analysis of the  
Text at the Lessons in the Rus-  
sian Language ..... 49  
.....
- Galyant I. G.*  
Art Therapeutic Methods of Cor-  
rection of Infantile Autism ..... 65  
.....
- Goltseva Yu. V.*  
Preparation of Future Teachers  
to the Formation in Pupils the  
Ability to Assess Performance . 78  
.....

### *Editor in Chief* T. A. Chumachenko

Doctor of Historical Sciences, Associate Professor,  
Acting Rector of the FSBEI of HE "South-Ural state  
Humanities-Pedagogical university" (Chelyabinsk).

### *Deputy Editor in Chief* I. E. Levchenko

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Pro-  
fessor, Advisor to the Rector on general issues of the  
FSBEI of HE "South-Ural state Humanities-Pedagog-  
ical university" (Chelyabinsk).

### *Managing Editor* E. Yu. Nikitina

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
of the FSBEI of HE "South-Ural state Humanities-Ped-  
agogical university" (Chelyabinsk).

### *Editorial Board*

#### **Section "Pedagogical sciences"**

#### **Lyudmila Aleksandrovna Amirova**

Doctor of pedagogy sciences, Professor, Bashkir State  
Pedagogical University named after the M. Akmully  
(Ufa, Republic of Bashkortostan).

#### **Vladimir Vasil'yevich Zaytsev**

Doctor of pedagogy sciences, Professor, Volgograd  
State Social and Pedagogical University (Volgograd).

#### **Nina Gennad'yevna Korneshchuk**

Doctor of pedagogy sciences, Associate Professor,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University  
(Chelyabinsk).

#### **Margarita L'vovna Kusova**

Doktor of Philological Sciences, Professor, Ural State Peda-  
gogical University (Yekaterinburg).

#### **Tat'yana Yur'yevna Lomakina**

Doctor of pedagogy sciences, Professor, Institute of  
Education Development Strategy of the Russian Acad-  
emy of Education (Moscow).

#### **Nikolay Konstantinovich Sergeev**

Academician of Academician of Russian Academy of  
Education, Doctor of pedagogy sciences, Professor,  
Volgograd State Social and Pedagogical University  
(Volgograd).



**Zoya Ivanovna Tyumaseva**

Doctor of pedagogy sciences, Professor, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk).

**Tat'yana Ivanovna Shukshina**

Doctor of pedagogy sciences, Professor, Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev (Saransk, Republic of Mordovia).

**Yelena Arkad'yevna Shumilova**

Doctor of pedagogy sciences, Professor, Institute for the Development of Education of the Krasnodar Territory (Krasnodar).

**Section «Psychological Sciences»**

**Aleksey Nikolayevich Bogachev**

Candidate of Pedagogic Sciences, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk).

**Gennadiy Gennad'yevich Butorin**

Associate Professor, Doktor of Psychological Sciences, Professor, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk).

**Nataliya Nikolayevna Vasyagina**

Doktor of Psychological Sciences, Professor, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

**Bronislav Aleksandrovich Vyatkin**

Corresponding Member of Russian Academy of Education, Doktor of Psychological Sciences, Professor, Perm State Humanities-Pedagogical University (Perm').

**Valentina Ivanovna Dolgova**

Doktor of Psychological Sciences, Professor, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk).

**Yuliana Germanovna Kamskova**

Doktor of Medical Sciences, Professor, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk).

**Svetlana Aligar'yevna Minyurova**

Doktor of Psychological Sciences, Professor, Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg).

**Yevgeniya Sergeyevna Naboychenko**

Doktor of Psychological Sciences, Professor, Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Yekaterinburg).

**Ol'ga Alekseyevna Shumakova**

Doktor of Psychological Sciences, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor, South Ural State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Chelyabinsk).

*Zhabakov V. E., Zhabakova T. V.*

Transdisciplinary Design of Individual Educational Routes for Future Physical Education Teachers ..... 87

*Kalugina T. G.*

Preparation of Pedagogical Personnel for Megapolis under Conditions of the Cluster ..... 100

*Moklyak D. S., Shefer O. R., Lebedeva T. N.*

Project activity of Students as a Basis for Productive Learning in High School ..... 114

*Natarova D. V.*

Professional Training of Undergraduates in the Field of Life Safety ..... 131

*Nikitina Ye. Yu., Sviridova A. V., Yuzdova L. P.*

Formation of Students of Pedagogical Direction of a Complex of Relevant Competencies for Teaching Bilingual Children ... 146

*Semenova O. R., Strugova G. S.*

Work on the Poetics of Contrast with Students at the University 165

*Tulkibaeva N. N., Starchenko S. A.*

The formation of Natural-Science Thinking Senior Students in the Conditions of Integration of Physics and Biology ..... 180

*Filippova O. G., Kolosova I. V.*

Training of Future Educators towards the Formation of a Senior Preschool Child Age of Research Skills ..... 195



*Shityakova N. P., Verkhovikh I. V.  
I. V. Zabrodina*  
Analysis of the Results of Training Teachers to Teach the Course “Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics” .....214

*Yuzdova L. P., Sviridova A. V.,  
Lebedeva T. N.*  
Application of Technologies of Critical Thinking in Teaching Disciplines of Linguistic and Literature Cycles in University 231

### **Psychological sciences**

*Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I.*  
The Subjective Prerequisites of the Formation Dependent Behavior of University Students ...245

*Leonenko N. O., Dmitrieva Ye. Yu.,  
Ostasheva Ye. I., Davidenko A. S.*  
Training of Life-Resistance in Psychological Training of Cadets of the University of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia to Professional Activities ..... 259

*Stepanova A. A.*  
Ethnic Alienation of the Individual: Main Characteristics and Socio-Psychological Patterns .....279

**Rules for the pattern, registration and review of the manuscript** ..... 296

### *Foreign members of the Editorial Board*

**Sabina Sharipovna Ayazbekova**  
Doktor of Philosophical Sciences, Candidate of Art Criticism, Professor, Kazakhstan branch of Moscow State University named after M. V. Lomonosov (Astana, Kazakhstan).

**Mariya Mikhaylovna Brzhezinskaya**  
Doktor of Physico-Mathematical Sciences, Senior Research Officer Department of scientific and technical infrastructure of the Helmholtz Center Berlin (Berlin (Campus Wannsee), Germany).

**Wadim Strielkowski**  
Doktor of Philosophical Sciences, Professor, University of California, Berkeley (USA), Prague Institute of Advanced Studies (Prague, Czech Republic).

*Proofreader* L. P. Yuzdova  
*Computer layout* Ya. A. Ayriekh  
*Cover Design* A. V. Smetanina

*Editorial office address:*  
454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, B. 69, aud. 419.  
Тел. 8-908-067-14-34.  
<http://vestnik-cspu.ru/> E-mail: [vestnikvak@cspu.ru](mailto:vestnikvak@cspu.ru)

### *The journal is registered:*

By the The journal is registered by the Federal Service for Supervision in the Field of Communications, Information Technology and and Mass Communications

Registration certificate PI № FS 77-72114 at 29.12.2017.

Registration certificate PI № FS 77-69184 at 24.03.2017 (Herald CSPU)

By the National Center ISSN RF  
ISSN 2618-9682.

By the International Center ISSN  
ISSN 1997-9886 (Herald CSPU).

Has a Russian Science Citation Index  
eLIBRARY ID: 8569 (Herald CSPU).

A subscription index in the united catalog  
“Press of Russia”  
E83926.

A subscription index in the “Russian Post” catalog  
П4240 (Herald CSPU).

Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University 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

Passed for printing 19.10.2019. Формат 84x108/16.

Volum of 31.71 conventional printed sheets.

Run of 500 copies. Order No. \_\_\_\_\_

Vacant price

© All rights to the texts belong to the authors

© South-Ural State Humanities-Pedagogical University, 2019



DOI 10.25588/CSPU.2019.81.54.001

УДК 378.937: 15

ББК 74.480.26: 88.4

**О. Ю. Афанасьева<sup>1</sup>, М. В. Смирнова<sup>2</sup>, М. Г. Федотова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-9289-1573

Доцент, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой английской филологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: afanasevaou@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-0643-9703

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: msmirnova\_737@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0003-2033-1096

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: fedotovamg@cspu.ru*

## **ЭМПАТИЙНО-ПАРТИСИПАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматривается эмпатийно-партиципативная компетенция, являющаяся одной из составляющих лидерской компетентности учителя как социальной формы его активности и базирующаяся на взаимодействии с обучающимися на основе равноправного партнерства, взаимного уважения, толерантности, гуманизма

и умения работать в команде. Цель статьи заключается в описании структуры и содержания эмпатийно-партиципативной компетенции и влияния ее компонентов на лидерскую деятельность учителя.

*Материалы и методы.* Основным методом исследования выступает анализ нормативных документов и научной литературы, посвященной проблеме формирования лидерской компетентности учителя и ее составляющих, в частности эмпатийно-партиципативной компетенции.

*Результаты.* На основе анализа понятий лидерства, эмпатии, партиципативности дано определение эмпатийно-партиципативной компетенции, описаны ее структура и содержание, а также влияние ее компонентов на лидерскую компетентность учителя.

*Обсуждение.* Раздел состоит из выявления и описания влияния компонентов эмпатийно-партиципативной компетенции на лидерскую компетентность учителя.

*Заключение.* Делается вывод о том, что эмпатийно-партиципативная компетенция обеспечивает развитие умений работать в команде, устанавливать позитивные отношения с окружающей средой, корректно оценивать свои возможности и возможности других людей, брать на себя ответственность за принятые решения, что позволяет сформировать личность педагога, обладающего лидерскими качествами.

**Ключевые слова:** лидерская компетентность, эмпатия, партиципативность, эмпатийно-партиципативная компетенция, лидерская деятельность.

**Основные положения:**

- проведен анализ теоретических основ эмпатийно-партиципативной компетенции как педагогического феномена;
- разработан категориально-понятийный аппарат, отражающий структуру и содержание эмпатийно-партиципативной компетенции;
- выявлено и описано влияние эмпатийно-партиципативной компетенции на лидерскую компетентность учителя.

## **1 Введение (Introduction)**

Согласно ФГОС ВО формирование УК-3, направленной на развитие личности, способной инициировать новые идеи, эффективно взаимодействовать с постоянно меняющейся средой, развивая умения самостоятельно принимать решения и ответственность за них, выступает одной из целей современной образовательной политики и позволяет сформировать личность педагога с лидерской доминантой в качестве образовательного результата. Актуальность данной проблемы выявляет тот факт, что ориентация на формирование лидера требует от организации создания особой образовательной среды, в которой личность может трансформировать свои возможности в реальную практику, преобразуясь в самоорганизующийся, саморазвивающийся, эмоционально устойчивый, интеллектуально зрелый субъект, способный решать профессиональные задачи посредством создания уникального познавательного инструментария в условиях продуктивного взаимодействия [1].

Таким образом, развитие лидерской компетентности как образовательная инновация позволяет: а) решать основные задачи, стоящие перед обществом и образованием; б) повышать качество и эффективность профессиональной подготовки учителя; в) создавать условия для усиления прагматической направленности процесса формирования лидерских качеств будущего учителя, способствующих его личностному и профессиональному росту.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Основными методами настоящего исследования выступают анализ нормативных документов и научной литературы по проблеме, а также теоретический анализ, систематизация и обобщение полученной информации.

В научной литературе существует несколько подходов к определению лидерства. Так, личностная теория лидерства придает большое значение наследственному фактору [2], представители ситуативной теории рассматривают лидерство в аспекте приспособления личности

к среде [3], а личностно-ситуативные концепции трактуют данное явление как совокупность мотивационного, ролевого и институционального факторов [4].

В центре мотивационной теории лежит идея связи лидерства с деятельностью команды, причем поведение лидера будет эффективным в той степени, в которой оно обеспечивает достижение общей цели [5]. При этом принято выделять два стиля лидерства: инструментальный, направленный на решение профессиональных задач, и эмоциональный, который ориентирован на установление и развитие межличностных отношений [6]. Таким образом, лидерство, в нашем понимании, выступает как статусное взаимодействие в команде с целью эффективного достижения конечного результата.

Суть лидерского потенциала учителя следует рассматривать в рамках педагогической деятельности, ее целей, задач и средств с учетом места и роли обучающихся и педагогов в образовательном процессе.

В российском научном контексте лидерство как педагогический феномен тесно связано с процессом управления и принятия решения, а также направленностью на получение конечного образовательного продукта с наименьшими затратами. Оно понимается как работа в команде, основанная на субъект-субъектном взаимодействии с обучающимися с учётом их личностных качеств и потребностей; как демократическая ценность, которая обеспечивает творчество, креативность обучающихся для достижения не только индивидуальных, но и командных целей; как социальное явление, ориентированное на развитие личности на базе гуманистического взаимодействия с группой при сохранении самоуправления и автономности как ведущих характеристик [7].

Педагогическое лидерство отличается тем, что оно носит: 1) мотивационно-прогностический характер, стимулирующий самореализацию учителя и обучающегося и членов группы; 2) информационно-когнитивный характер, который заключается во владении зна-

ниями, умениями, навыками поиска, обработки и хранения информации; 3) новаторский характер, нацеленный на неординарное решение педагогических задач, создание инноваций и их внедрение в образовательный процесс; 4) креативно-творческий характер, который предполагает развитие критического мышления, умения определять приоритеты, организовывать обучающихся на решение задач, принимать решения на основе консенсуса, ставить стратегические задачи, подразумевающие перспективы развития не только школьного коллектива, но и каждого его члена в отдельности; 5) эмотивно-ценностный характер, который отражает связь лидерства с ценностно-смысловыми ориентирами; 6) инструментальный характер, предполагающий гибкую смену образовательных стратегий; 7) коммуникативный характер, отражающий диалоговый режим взаимодействия педагога и школьного коллектива, который заключается в переосмыслении информации, полученной педагогом, для выработки определенной позиции и превращения её в конструктивные знания для дальнейшего использования в образовательных целях.

Иными словами, лидерская деятельность выступает как мета-деятельность, которая, надстраиваясь над педагогической деятельностью, прорастает в ней, меняя ее конфигурацию путем усиления рефлексивно-управленческих проявлений. Приобретая дополнительные возможности, будущий педагог готов реализовывать и преобразовывать себя, тем самым вызывая изменения в обучаемых, что и является признаком лидерства.

Лидерская компетентность рассматривается нами как готовность будущего учителя к работе в команде для решения профессиональных задач на основе равноправного взаимодействия с обучающимися, в результате чего формируется положительное отношение к окружающей действительности, осуществляется самостоятельное принятие решений и ответственности за них, объективное оценивание своих возможностей и возможностей других. В итоге личность приобретает такие качества, которые позволяют ей реализовать свой

лидерский потенциал. Эмпатийно-партиципативная компетенция, в результате овладения которой устанавливается особая система отношений «учитель — обучающийся», расценивается нами как составная часть лидерской компетентности и требует методологического и методического осмысления основ своего формирования.

### 3 Результаты (Results)

При рассмотрении эмпатийно-партиципативной компетенции мы исходим из того, что она представляет собой способность организовывать взаимодействие, направленное на решение профессионально-познавательных задач на основе восприятия и понимания эмоционально-ценностных отношений, а также партнерства и соучастия. Иными словами, эмпатия лежит в основе педагогической направленности личности и определяет успех межличностного взаимодействия. Она проявляется в таких моделях поведения, которые в процессе коммуникации выступают как эмоциональный и поведенческий отклик на переживания другого человека. Одновременно это и эффективная образовательная стратегия в общении с обучающимися, выражающаяся в виде положительной эмоциональной реакции на их поведение и его одобрения. Кроме того, эмпатия — это моделирование внутреннего мира чувств партнера по коммуникации с целью выражения своего сопереживания [8].

Эмпатия является неотъемлемой частью эмоционального интеллекта [9], позволяющего лидеру эффективно реализоваться во всех аспектах своей деятельности за счет наполнения ее ценностно-смысловым содержанием. Педагог-лидер должен не только мотивировать своих обучаемых к экспрессии, но и прежде всего сам должен владеть своими эмоциями и влиять на эмоции обучаемых, что особенно актуально в решении экстремальных и конфликтных ситуаций.

Второй компонент исследуемой компетенции — партиципативность — наряду и в дополнение к эмпатии ориентирован на развитие форм межличностного взаимодействия [10]. В широком смысле слова партиципативность (партиципация) — это универсальное качест-

во личности, которое означает культуру участия, причастность, соучастие. Педагогическая интерпретация партисипативности подразумевает не только самоорганизацию, самоконтроль, но и поиск согласия, совместную выработку решения, делегирование полномочий, принятие ответственности за результаты своей деятельности [11]. Таким образом, партисипативность отражает такой важный аспект лидерской деятельности, как демократизация процесса принятия решения на основе добровольности, заинтересованности, консенсуса.

Эмпатийный и партисипативный компоненты исследуемой компетенции реализуются во всех фазах лидерской деятельности: мотивационной, организационно-исполнительской и рефлексивно-регулирующей (Таблица 1).

Таблица 1 — **Взаимосвязь эмпатийно-партисипативной компетенции и лидерской деятельности**  
 Table 1 — **The Interaction of Empathic-Participatory Competency with Leadership Activity**

Вид деятельности	Эмпатийно-партисипативная компетенция		Формируемое качество
Лидерская деятельность	Эмпатийный компонент	Партисипативный компонент	Лидерские качества
1	2	3	4
Мотивационная фаза	<b>Эмоциональный настрой:</b> наблюдение за поведением другого человека, определение истинной цели	<b>Поиск общих позиций:</b> восприятие партнера как личности, выделение его положительных качеств, концентрация внимания на сообщении,	Толерантность, эмоциональная чуткость, наблюдательность, сочувствие, сопереживание, активность,

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
Мотивационная фаза	высказывания, эмоционального состояния собеседника	определение и учет его индивидуальных и возрастных особенностей	Гуманизм, конкурентоспособность
Организационно-исполнительская фаза	<b>Эмоциональный климат:</b> активизация воображения, интуиции, идентификация недостающей информации, разрешение конфликтных ситуаций, ориентация на совместный результат, импровизация, создание атмосферы доброжелательности, доверительности; стимулирование собеседника к высказыванию	<b>Совместное принятие решений:</b> использование разнообразных технологий работы с людьми, самостоятельная постановка проблемы, прогнозирование результата, осуществление необходимой смены деятельности, использование различных способов доказательства, умение поддерживать диалог на основе общих ценностных установок	
Рефлексивно-регулирующая фаза	<b>Эмоциональный отклик:</b> оценка и прогнозирование способов поведения с учетом эмоционального состояния собеседника, корректировка поведения участников, установление эмоционального контакта на основе аналогии	<b>Ответственность за результат:</b> обобщение результатов, осмысление принятого решения, выявление перспективных направлений, представление результатов с учётом мнений участников, корректировка принятого решения на основе достигнутого консенсуса	

Эмпатийно-партисипативная компетенция реализуется на когнитивном, операционно-деятельностном и личностном уровнях. Исходя из этого, студент должен **знать**, что такое эмпатия, партисипативность, виды эмпатии, формы проявления эмпатии и партисипативнос-

ти и т. д.; **уметь** преодолевать субъективные ошибки восприятия других людей, организовывать взаимодействие в группе, работать в команде, предусматривать возможные трудности и пути их преодоления, осуществлять обратную связь, прогнозировать способы поведения и т. д.; **владеть** технологиями группового взаимодействия, оценивания и мониторинга достижения участников, создания ситуации успеха, влияния на эмоциональные состояния партнера и т. д. В результате овладения эмпатийно-партисипативной компетенцией развиваются такие личностные качества, как толерантность, уважение к партнерам, стремление к сотрудничеству, саморазвитию и т. п.

#### **4 Обсуждение результатов (Discussion)**

Представленный теоретический анализ эмпатийно-партисипативной компетенции как части лидерской компетентности учителя свидетельствует о том, что каждый из ее компонентов оказывает существенное влияние на структуру лидерской деятельности, усиливая ее ценностно-смысловую направленность, ориентированную на формирование системы ценностей учителя и переноса ее на ученика; на форму лидерской деятельности, обеспечивая равноправное и бесконфликтное взаимодействие в ходе коммуникации; на содержание лидерской деятельности, усиливая ее прогностический и преобразовательный характер, ведущий к инновационным трансформациям образовательного процесса.

#### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, кумулятивный эффект эмпатии и партисипативности приводит к изменениям характера педагогического взаимодействия на основе повышения эмоционально-эмпатийной активности, которая существенным образом расширяет границы образовательного пространства и личностной свободы его субъектов. Иными словами, эмпатийно-партисипативная компетенция позволяет формировать развивать особый индивидуальный стиль педагогической деятельности и приводит к изменениям личности педагога, которые находят выражение в когнитивной сфере на уровне развития профессионального сознания; в эмоциональной сфере — на уровне принятия и

уважения чужой позиции, принципов толерантности и работы в команде; в практической сфере — на уровне овладения технологиями эффективного влияния на обучающихся с целью достижения консенсуса в принятии решений и развития командного стиля работы, что говорит об изменениях в профессиональной культуре учителя-лидера.

### Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 22 февраля.2018 г. № 125 с приложением : зарег. в Минюсте Рос. Федерации 15 марта 2018 г. № 50358. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Galton F. *Inquiries into human faculty and its development*. London, Mac-Millan and Co, 1883. 420 p. URL: <https://archive.org/details/inquiriesintohum00galt> (дата обращения: 19.10.2019).
3. Hersey P. *The situational Leader: The Other 59 Minutes*. The Global Home of Situational Leadership “The Centre for Leadership Studies”, 1984. 117 p. ISBN 10: 0931619017.
4. Gerth H., Mills C.W., Eds.: Hulett E. & Stranger R. *A Sociological Note on Leadership*. Problems in Social Psychology. Urbana, USA, University of Illinois Press, 1952.
5. Evans M.G. Leadership and motivation: A core concept. *Academy of Management Journal*, 1970. (13), 91–102 p.
6. Fiedler F.E. & Chemers M.M. *Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept*. New York, John Wiley and Sons, 1984. 270 p.
7. Парыгин Б. Д. *Основы социально-психологической теории*. Москва : Мысль, 1971. – 352 с.
8. Касаткина Н. С., Шкитина Н. С. Педагогические модели партисипативной подготовки студентов педагогических вузов // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. № 2, 2019. С. 19–209.
9. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, Bantam books. 2006. 358 p.
10. Никитина Е. Ю. Партисипативный подход как методологический регулятив педагогической концепции развития гражданской позиции будущего учителя // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2010. № 1. С.163–170.
11. Синк Д. С. *Управление производительностью: планирование, измерение и оценка, контроль и повышение*. М. : Прогресс, 1989. – 528 с.

**O. Yu. Afanas'yeva<sup>1</sup>, M. V. Smirnova<sup>2</sup>, M. G. Fedotova<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-9289-1573

Professor, Doctor of Pedagogic Sciences at the Department of English  
Philology, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: afanasevaou@cspu*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-0643-9703

Associate Professor, Doctor of Pedagogic Sciences of the Department of English and Methods of Teaching English, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: msmirnova\_737@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0003-2033-1096

Associate Professor, Doctor of Pedagogic Sciences of the Department of English and Methods of Teaching English, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: fedotovamg@cspu.ru*

## **EMPATHIC-PARTICIPATORY COMPETENCY OF THE FUTURE TEACHER**

### **Abstract**

*Introduction* The article discusses empathic-participatory competency, which is one of the components of a teacher's leadership competence as a social form of his/her activity, and based on interaction with students on the basis of partnership, mutual respect, tolerance, humanism, and teamwork. The purpose of the article is to describe the structure and contents of empathic-participatory competency and its impact on the structure of teacher's leadership.

*Materials and methods.* The main research method is the analysis of regulatory documents and scientific literature on the problem of developing teacher's leadership competence and its components, in particular empathic-participatory competency.

*Results.* Based on the analysis of the concepts of leadership, empathy, participativity, the article suggests the definition of empathic-participatory competency, describes its structure and contents, as well as the influence of its components on the teacher's leadership competence.

*Discussion.* The research identifies and describes the impact of empathic-participatory competency on the leadership competence of an intended teacher.

*Conclusion* The authors conclude that empathic-participatory competency ensures the development of teamwork skills, enables in ten-

ded teachers to establish positive relationships with the academic environment, to correctly assess their own and other people's abilities, and to take responsibility for the decisions made.

**Keywords:** leadership competence, empathy, participativity, empathic-participatory competency, leadership activity.

**Highlights:**

The analysis of theoretical foundations of empathic-participatory competency as a pedagogical phenomenon;

The categorical-conceptual apparatus reflecting the structure and contents of empathic-participatory competency;

The impact empathic-participatory competency on the teacher's leadership competence.

### References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Peda-gogicheskoye obrazovaniye (s dvumya profilyami podgotovki)* [On the approval of the federal state educational standard of higher education - undergraduate in the field of training 03/03/05 Pedagogical education (with two specialization profiles)]. *Prikaz Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 22 fevralya.2018 g. № 125 s prilozheniyem (Zaregistrovano v Ministerstve yustitsii Rossiyskoy Federatsii 15 marta 2018 g. № 50358)* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 125 with the appendix (Registered with the Ministry of Justice March 15, 2018 of the Russian Federation No. 50358)]. *Dostup iz spravochno-pravovoy sistemy "Konsul'tantPlyus"* [Access from the ConsultantPlus reference legal system]. (In Russian).
2. Galton F. *Inquiries into human faculty and its development*. London, Mac-Millan and Co, 1883. 420 p. URL: <https://archive.org/details/inquiriesintohum00galt> (дата обращения: 19.10.2019).
3. Hersey P. *The situational Leader: The Other 59 Minutes*. The Global Home of SituationalLeadership "The Centre for Leadership Studies", 1984. 117 p. ISBN 10: 0931619017.
4. Gerth H., Mills C.W., Eds.: Hulett E. & Stranger R. *A Sociological Note on Leadership*. Problems in Social Psychology. Urbana, USA, University of Illinois Press, 1952.
5. Evans M.G. *Leadership and motivation: A core concept*. *Academy of Management Journal*, 1970. (13), 91–102 p.
6. Fiedler F.E. & Chemers M.M. *Improving Leadership Effectiveness: The Leader Match Concept*. New York, John Wiley and Sons, 1984. 270 p.
7. Parygin B.D. (1971) *Osnovy social'no-psihologicheskoy teorii* [Fundamentals of socio-psychological theory]. Moscow, *Mysl'*. 352 p. (In Russian).

8. Kasatkina N.S. & Shkitina N.S. (2019) *Pedagogicheskie modeli partisipativnoj podgotovki studentov pedagogicheskikh vuzov* [Pedagogical models of pedagogical university students participative training]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2, 194–209 (In Russian).
9. Goleman D. *Emotional intelligence*. New York, Bantam books. 2006. 358 p.
10. Nikitina E.Yu. (2010) *Partisipativnyj podhod kak metodologicheskij regulyativ pedagogicheskoy koncepcii razvitiya grazhdanskoj pozicii budushchego uchitelya* [Participatory approach as a methodological regulator of the pedagogical concept of the future teacher civil attitude development]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 1, 163–170 (In Russian).
11. Sink D.S. (1989) *Upravlenie proizvoditel'nost'yu: planirovanie, izmerenie i ocenka, kontrol' i povyshenie* [Performance management: planning, measurement and evaluation, control and improvement]. Moscow, *Progress*. 528 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.76.16.002

УДК 374.1

ББК 74.4

**З. М. Большакова<sup>1</sup>, И. Ф. Медведев<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-3232-4777

Профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: zmb25@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-0748-0062

Доцент, кандидат педагогических наук, декан факультета высшего образования, Челябинский институт путей сообщения, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: Medvedev\_if@mail.ru*

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА САМООБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* Социальный запрос на самообразование в педагогической науке представлен самообразовательной парадигмой, которая нуждается в разработке дидактической системы организации самообразовательной деятельности. Существенным дополнением ранее опубликованных исследований на эту тему должно стать раскрытие операциональной структуры и механизма совершенствования самообразовательной деятельности при подготовке инженерных кадров.

*Материалы и методы.* Для решения вышеназванной задачи в статье описаны изученные возможности реализации системы самообразования в техническом университете. В ходе исследования использованы теоретико-методологический анализ государственных образовательных стандартов специальностей железнодорожного транспорта, моделирование содержания и процесса самообразовательной деятельности с использованием платформы электронного обучения Blackboard.

*Результаты.* Авторами представлены элементы системы са-

мообразования в техническом университете. Формулируется стратегия развития самообразовательной деятельности с опорой на средства ее педагогического сопровождения.

*Обсуждение.* Обсуждаются результаты верификации разработанной системы с использованием методик определения уровней самообразовательной компетенции и поэтапного исследования самообразовательной деятельности.

*Заключение.* Делается вывод об эффективности рассмотренных педагогических средств в отношении динамики развития самообразовательной деятельности и роста уровня самообразовательной компетенции.

**Ключевые слова:** управление самообразовательной деятельностью, самообразовательный комплекс, модель совершенствования, дорожная карта самообразования, самообразовательная компетенция.

**Основные положения:**

- определены нормативно-правовые средства, регламентирующие самообразование студентов;
- представлена организационная модель совершенствования самообразовательной деятельности в университете;
- обозначены средства информационного и технического сопровождения самообразования студентов;
- сформулирована стратегия развития самообразовательной деятельности студентов в техническом университете.

**1 Введение (Introduction)**

Последние полвека развития цивилизации сопровождаются усилением социального запроса на самостоятельную образовательную деятельность, что вызвано рядом причин, имеющих как региональное, так и глобальное значение:

- непрерывный рост воздействия научно-технической информации как главного ресурса последующего развития производительных сил, сочетающийся с отсутствием оптимальных способов целенаправленного избирательного и своевременного усвоения профес-

сиональных сведений, что предполагает актуализацию самообразовательной деятельности в течение всего периода активной жизни человека [1];

– совершенствование производственных технологий резко повышает роль каждого сотрудника в достижении успеха предприятия, что диктует увеличение ответственности в овладении компетенциями с помощью самообразования и важность разрабатываемых методических материалов;

– объединение поставщиков, смежников и потребителей продукции в единую технологическую цепочку требует от работников полипрофессиональных компетенций, что возможно лишь при условии постоянного автономного самообразования, повышения квалификации [2];

– высокотехнологичные и наукоемкие отрасли производства вследствие их бурного развития испытывают нехватку кадров, которая в отсутствии подготовки соответствующих специальностей в вузах и техникумах может быть преодолена в ходе самостоятельной образовательной деятельности [3];

– социальная стратификация и профессиональная самореализация имеют важнейшим основанием синхронную самостоятельную информационно-познавательную деятельность, которая обеспечивает трансформацию и интеграцию субъективных знаний и общественно-значимых компетенций.

Свидетельством тому, что в системе образования пробивает себе дорогу парадигма самообразования, ставящая в центр педагогического процесса самостоятельную образовательную деятельность человека, служит сокращение аудиторных часов и выделение в рабочих учебных программах разделов и тем, предусматривающих их самостоятельное изучение. Это стимулирует педагогов к разработке дидактической системы организации самообразовательной деятельности как квазипрофессиональной учебно-познавательной деятельности, направленной на профессиональное саморазвитие и профес-

сиональную самореализацию личности, которая имеет внутренние источники и в основе которой лежит механизм самоуправления. Докторские диссертации Г. Н. Серикова, В. А. Корвякова и О. Л. Карповой посвящены основам совершенствования управления самообразованием студентов, формированию и развитию самообразовательной деятельности в условиях многоуровневого высшего образования и в системе опережающего обучения на основе интегративно-развивающего подхода [4–6]. Вместе с тем в указанных работах не раскрыта операциональная структура самообразовательной деятельности и механизм ее совершенствования. Владение этим механизмом в полной мере означает наличие у будущего инженера самообразовательной компетенции [7]. Поэтому формирование самообразовательной компетенции должно стать приоритетной задачей базовой подготовки инженерных кадров на самых первых ступенях обучения.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Система самообразования в техническом университете предполагает организационное, пропедевтическое, содержательное и техническое обеспечение. К сожалению, в нормативной базе федерального уровня отсутствуют документы, регламентирующие самообразовательную деятельность студентов [8; 9].

Для восполнения регламентной базы управления самообразовательной деятельностью студентов нами разработаны положения об ее организации в техническом университете. В них прописаны такие разделы, как цель и задачи, планирование самообразовательной деятельности студентов, ее организация, материально-информационное и методическое обеспечение, способы самообразовательной деятельности студентов, мониторинг ее самой и ее результатов. Кроме того, в государственные образовательные стандарты специальностей железнодорожного вуза предлагается включить самообразовательный компонент, в котором были бы прописаны объекты и операциональные звенья самообразовательной деятельности, содержание самообразовательной компетенции, знания о самообразовании и самообразовательные умения.

Для управления самообразовательной деятельностью студентов мы используем организационно-функциональную модель, которую составляют целевой, содержательно-исполнительный и проверочно-коррекционный компоненты. Целевой компонент по отношению к управленческой системе включает социальный заказ, представленный педагогическими задачами, идеями и планами; по отношению к системе самоуправления он выражен интересами и свойствами личности, а также ее целями.

Содержательно-исполнительный компонент в управленческом аспекте представлен условиями обучения: оптимизацией обучающей среды с учетом самообразовательной направленности студентов и пропедевтикой самообразовательной деятельности. При этом педагогическая деятельность состоит в проектировании содержания и процесса самообразования на ступенях общего теоретического представления, учебной дисциплины и учебного материала. В аспекте самоуправления данный компонент обусловлен мотивацией студентов к овладению научным знанием и достаточным уровнем самообразовательной компетенции. При этом деятельность студентов постепенно заменяет педагогическую деятельность в проектировании содержания и процесса самообразовательной деятельности на эмпирическом, теоретическом и практическом этапах, тогда как функция преподавателя все больше становится корректирующей и консультативной. Обязательными элементами педагогического взаимодействия являются выбор формы управления и способа самообразовательной деятельности, технологии управления и автодидактической технологии.

Проверочно-коррекционный компонент организационно-функциональной модели проявляется в педагогическом контроле и самоконтроле формирования профессиональной компетентности и, в частности, определенного уровня самообразовательной компетенции.

Информационное обеспечение развития самообразовательной деятельности студентов составляют самообразовательные комплексы дисциплин, которые включают учебный план, рабочую программу,

теоретический материал и методические рекомендации для его изучения, задачки и методические рекомендации для самостоятельной работы.

Важным документом названного самообразовательного комплекса является дорожная карта самообразования по дисциплине. Дорожная карта включает название тем, выносимых на самостоятельное изучение, методические указания к усвоению учебного материала и оценку приобретенного уровня самообразовательной компетенции.

При организации самообразовательной деятельности студентов используется платформа электронного обучения Blackboard. В ней размещены все документы УМК для организации самообразования студентов. Она помогает обеспечивать удаленный доступ к образовательным ресурсам, осуществлять контроль самообразовательного процесса, накапливать, структурировать, управлять доступом, пополнять образовательную базу.

### **3 Результаты (Results)**

Рассмотренные элементы системы самообразования в техническом университете были объединены единой стратегией самоуправления, которая «предусматривает постепенное продвижение от эпизодических самообразовательных проб до устойчивой системы самообразовательной деятельности» [10, с. 161].

На первой ступени применяемой стратегии определялся уровень самообразовательной компетенции студентов в компонентах опыта самообразовательной деятельности и направленности на ее осуществление.

На второй ступени общая ориентировка в материале сопровождалась выявлением самообразовательных средств, которыми располагают студенты; совместно с педагогом формулировались ближайшие и перспективные задачи самообразования в профессиональной области; составлялись планы самостоятельного изучения отдельных тем учебного курса с опорой на содержание рабочих программ и с учетом индивидуальных возможностей каждого студента; проходило

ознакомление с методическими рекомендациями по выполнению намеченных планов.

На третьей ступени осваивалась методика реализации самообразовательных средств, уточнялись последовательность, способы и временной лаг их применения при освоении отдельных дидактических единиц. Сопровождающая педагогическая деятельность сводилась к использованию элементов алгоритмической, проблемной и опережающей технологий в обеспечении фундаментализации и профессионализации самообразовательной деятельности студентов. Важно, чтобы предлагаемый материал отличался новизной и разнообразием, а планы дальнейшей работы корректировались после анализа возникших затруднений и предложений самих студентов.

На четвертой ступени овладения самообразовательным материалом деятельность студентов приобретала квазипрофессиональный характер за счет специально разработанных практикоориентированных задач, апробированных на междисциплинарных и тематических семинарах; широко применялись автодидактические технологии и оценивалась их эффективность в той или иной производственной ситуации, что обеспечивало персонализацию приобретенных знаний.

Предлагаемая система самообразования была апробирована на базе Челябинского института путей сообщения Уральского государственного университета путей сообщения при подготовке студентов очной и заочной форм обучения по специальностям «Эксплуатация железных дорог», «Системы обеспечения движения поездов», «Подвижной состав железных дорог», «Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей».

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Положительный эффект педагогических мероприятий был выявлен с помощью методик верификации эффективности управления самообразованием студентов в техническом вузе, критериями и показателями оценки которой стали сформированная самообразовательная

компетенция студентов, формы познавательной деятельности, уровни знания и методы познания. С этой целью были использованы специально подготовленные тесты, уточняющие вопросы и задания. Проверялись знания учебной, научно-методической и научно-исследовательской направленности, а также наличие организационных, информационно-поисковых, познавательных, контролирующих и коммуникативных умений.

Разработана методика определения уровней самообразовательной компетенции, позволившая выявить корреляционную связь ее компонентов: обученности и обучаемости самообразованию, опыта самообразовательной деятельности и направленности на самообразование.

Уровню воспроизведения знаний соответствует самообразовательная деятельность, осуществляемая только при условии педагогического сопровождения. Регистрируется фрагментарность и фактологичность приобретенных сведений при отсутствии устойчивого интереса к самостоятельной образовательной деятельности с ориентацией только на предлагаемый учебный материал в рабочих программах.

Уровню применения знаний соответствует самообразовательная деятельность, реализуемая без непосредственного руководства со стороны преподавателя. Готовность самостоятельно приобретать профессиональные знания и умения не обеспечена систематичностью самообразовательной деятельности и ее навыками, что в конечном итоге ведет к недостаточной глубине и прочности усвоения учебного материала.

Уровню преобразования знаний соответствует самообразовательная деятельность, характеризующаяся критичностью оценок, функциональностью и систематичностью с использованием универсальных и общепрофессиональных компетенций. Заинтересованность в профессиональном самосовершенствовании проявляется в поиске решений познавательных задач, опирающихся на методологические, общенаучные и специальные знания.

Уровню создания нового знания соответствует самообразовательная деятельность, имеющая отчетливо выраженный методологический характер. Нацеленность на профессиональное самосовершенствование, получение вспомогательной научно-технической информации подкреплена сформированными основными качествами мышления и приобретенным опытом самообразования. В результате самообразовательная деятельность становится интегральной составляющей профессиональной деятельности молодого специалиста — выпускника технического университета.

Значительное опережение студентами экспериментальных групп их сокурсников по уровню самообразовательной компетенции регистрируется уже в первый год обучения. Учет корреляционной связи компонентов самообразовательной компетенции и взаимообусловленность эмпирического, теоретического и практического этапов самообразовательной деятельности в экспериментальной методике позволили повысить уровень самообразовательной компетенции студентов примерно на 25 %.

В дополнение к определению уровней самообразовательной компетенции использовалась методика поэтапного исследования самообразовательной деятельности с целью уточнения слабых звеньев и корректировки ее механизма. Исследовались, прежде всего, три основных этапа овладения учебным материалом. Первый этап определяет переход от конкретно-чувственного восприятия предмета или явления с помощью первой сигнальной системы к абстрактно-рациональному его осмыслению в виде понятийных терминов и величин. Второй этап представляет переход от абстрактно-рационального к конкретно-рациональному способу освоения окружающей действительности с помощью второй сигнальной системы, когда устанавливается функциональная связь выделенного понятия с имеющимся у студента понятийным аппаратом в форме логических и математических закономерностей. Третий этап подразумевает переход от конкретно-рационального к конкретно-чувственному исследованию объ-

екта самообразовательной деятельности, что предполагает активизацию обеих сигнальных систем. Возвращение к, казалось бы, начальному состоянию знания формальное. Если на начальном этапе речь идет о созерцательном восприятии изучаемого объекта, то на последнем этапе происходит его практическое освоение и использование в производственной сфере.

Как оказалось, отставание в овладении теорией ведет к затруднениям в практическом применении полученных знаний и в конечном итоге к сужению области диверсификации образовательных компетенций в профессиональной сфере, что было устранено специальным подбором познавательных проблем и задач, сориентированных в первую очередь на второй этап познания.

Преимущества дидактической системы самообразования были выявлены при исследовании операционального состава деятельности студентов контрольных и экспериментальных учебных групп. В самообразовательной деятельности последних наблюдается взаимозависимость анализа и синтеза, дедукции и индукции при решении познавательных задач творческого характера.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Предлагаемая система самообразования в техническом университете способствует динамичному развитию самообразовательной деятельности студентов. За два года обучения у студентов экспериментальных групп сформирован преимущественно третий и четвертый уровни самообразовательной компетенции, тогда как студенты контрольных групп в подавляющей массе обладали ею на первом и втором уровнях. Эффективность рассмотренных педагогических средств подтверждается положительной динамикой освоения студентами методов познания на основных этапах овладения учебным материалом в ходе самостоятельной образовательной деятельности.

### **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья выполнена в рамках научного проекта «Теоретические основы разработки методов и способов реализации образовательных программ в условиях внедрения образовательных стандартов и опе-

режающей подготовки педагогических кадров для модернизации непрерывного образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы. Авторы выражают признательность коллегам за помощь.

### Библиографический список

1. Можаяева Г. В., Краснова Г. А., Полушкина Е. А. Развитие непрерывного профессионального образования за рубежом. Томск : Издательский дом Томского гос. ун-та, 2017. – 238 с.
2. Самоделкин Е. Ю. Противоречия профессиональной мобильности // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 5. С. 37–38.
3. Гуремина Н. В., Дроздов И. Н. Условия и методы формирования профессиональной успешности выпускников высших учебных заведений // European Social Science Journal. 2014. № 1. Т. 1. С. 103–109.
4. Сериков Г. Н. Педагогические основы совершенствования управления самообразованием студентов : дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 1988. – 360 с.
5. Корвяков В. А. Научно-практические основы формирования самообразовательной деятельности студента в условиях многоуровневого высшего образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2008. – 43 с.
6. Карпова О. Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2009. – 43 с.
7. Cuenca L., Gordo M-L, Alemany M.M.E., Fernández-Diego M., Ruiz L. & Bas A.O. Measuring Competencies in Higher Education. The Case of Innovation Competence. Sustainable Learning in Higher Education. Switzerland, Springer International Publishing, 2015. P. 131–142.
8. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
9. Ткаченко Е. В. Методология педагогики и нормативно-правовое регулирование в сфере образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2014. № 4. С. 15–19.
10. Медведев И. Ф. Стратегия управления самообразованием в высшей школе // Вестник ЧГПУ. 2013. № 10. С. 159–165.

**Z. M. Bol'shakova<sup>1</sup>, I. F. Medvedev<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-3232-4777

Professor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: zmb25@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-0748-0062

Associate Professor, Candidate of Sciences (Education), dean of the faculty of higher education, Chelyabinsk Institute of communications, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: medvedev\_if@mail.ru*

## **DIDACTIC SYSTEM OF SELF-EDUCATION IN TECHNICAL UNIVERSITY**

### **Abstract**

*Introduction.* The social demand for self-education in pedagogical science is represented by the self-educational paradigm, which needs to develop a didactic system of organization of self-educational activity. A significant addition to the previously published research on this topic should be the disclosure of the operational structure and mechanism of improving self-educational activities in the training of engineers.

*Materials and methods.* To solve the above problem, the article examines the possibilities of implementing a system of self-education in a technical University. The study used theoretical and methodological analysis of state educational standards of railway transport specialties, modeling of the content and process of self-educational activities using the e-learning platform Blackboard.

*Results.* The author presents elements of self-educational system in a technical University. The strategy of development of self-educational activity based on the means of its pedagogical support is formulated.

*Discussion.* The results of verification of the developed system with the use of methods for determining the levels of self-educational competence and stepwise research of self-educational activity are discussed.

*Conclusion.* The conclusion is made about the effectiveness of the considered pedagogical means in relation to the dynamics of the development of self-educational activity and the growth of the level of self-educational competence.

**Keywords:** management of self-educational activity, self-educational complex, model of improving of self-educational activities, self-education roadmap, self-educational competence.

### Highlights:

The normative-legal means regulating self-education of students are defined;

The organizational model of improvement of self-educational activity at the University is presented;

Means of information and technical support of student's self-education are designated;

The strategy of development of student's self-educational activity at the technical University is formulated.

### References

1. Mozhaeva G.V., Krasnova G.A., Polushkina E.A. (2017) *Razvitie nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya za rubezhom* [Development of continuing professional education abroad]. Tomsk, *Izdatel'skiy dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 238 p. (In Russian).

2. Samodelkin E.Yu. (2015) *Protivorechiya professional'noy mobil'nosti* [Contradictions of professional mobility]. *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*. 5. 37–38. (In Russian).

3. Guremina N.M. (2014) *Uslovija i metody formirovaniya professional'noy uspešnosti vypusnikov vysshih uchebnyh zavedenij* [Conditions and methods of formation of professional success among graduates of higher educational institutions]. *European Social Science Journal*. 1, 1, 103–109. (In Russian).

4. Serikov G.N. (1988) *Pedagogičeskije osnovy sovershenstvovaniya upravlenija samoobrazovaniya studentov (Dissertatsiya na soiskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogičeskikh nauk)* [Pedagogical bases of management improvement of student's self-education (A dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences)]. 360 p. (In Russian).

5. Korvjakov V.A. (2008) *Nauchno-praktičeskie osnovy formirovaniya samoobrazovatel'noy dejatel'nosti studenta v uslovijah mnogourovnevogo vysshego obrazovaniya (Avtoreferat dissertatsii na so-iskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogičeskikh nauk)* [Scientific and practical bases of formation of student's self-educational activity in the conditions of multilevel higher education (An abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences)]. Orenburg. 43 p. (In Russian).

6. Karpova O.L. (2009) *Pedagogičeskaja koncepcija sodejstvija samoobrazovatel'noy dejatel'nosti studentov vuza (Avtoreferat dissertatsii na so-iskaniye uchenoy stepeni doktora pedagogičeskikh nauk)* [Pedagogical concept of promoting the development of self-educational activities of University students (An abstract of a dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences)]. Chelyabinsk. 43 p. (In Russian).

7. Cuenca L., Gordo M-L, Alemany M.M.E., Fernández-Diego M., Ruiz L. & Bas A.O. Measuring Competencies in Higher Education. The Case of Innovation Competence. Sustainable Learning in Higher Education. Switzerland, Springer International Publishing, 2015. P. 131–142.

8. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii (Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ)* [On education in the Russian Federation (Federal Law of December 29, 2012 No. 273-ФЗ)]. *Prinyat Gosudarstvennoy Dumoy Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 21 dekabrya 2012 g.* [Adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 21, 2012]. *Odobren Sovetom Federatsii Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 26 dekabrya 2012 g.* [Approved by the Council of the Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 26, 2012.]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).

9. Tkachenko E.V. (2014) *Metodologiya pedagogiki i normativno-pravovoye regulirovaniye v sfere obrazovaniya* [Methodology of pedagogy and normative-legal regulation in the field of education]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*. 4, 15–19. (In Russian).

10. Medvedev I.F. (2013) *Strategiya upravleniya samoobrazovaniem v vysshej shkole* [Management strategy of self-education in higher education]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 10, 159–165. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.69.88.003

УДК 372.214

ББК 74.100.5

**Н. В. Бутенко<sup>1</sup>, Н. А. Дильдина<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>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*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-1581-7457

Старший преподаватель кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, аспирант кафедры педагогики и психологии детства, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: dildinana@cspu.ru*

## **МИКРОСОЦИАЛЬНАЯ СРЕДА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье исследуется проблема культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, а также влияние микросоциальной среды как одно из условий успешности формирования культуры взаимодействия и выстраивания отношений, составляющих системообразующее качество личности (сознательно-активная, интегрально-избирательная), основанная на опыте её связи с различными сторонами окружающей действительности.

*Материалы и методы.* Проверка теоретических положений проблемы формирования культуры взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, объективная информация о педагогической работе в ДОО, а также анализ и интерпретация результатов исследования позволили использовать систему диагностик и диагностических методик на основе комплексных критериев и уровней,

применимых к детям дошкольного возраста: «Сформированность социальных форм поведения ребёнка» (Л. В. Кирс, А. М. Щетинина), «Межличностные отношения ребёнка» (Р. Жиль), диагностика межличностных отношений на основе субъективных предпочтений (модификации социометрического метода для детей Дж. Морено), проективные методы на выявление социального «Я» ребёнка и др. [1].

*Результаты.* Определена структура построения образовательного процесса на основе культурно-опосредованных форм отношений обучающихся с действительностью в микросоциальной среде, выделены важные моменты в рамках решения проблемы культурного взаимодействия в старшем дошкольном возрасте, когда объектом отношений для ребёнка выступает окружающий мир, субъектом отношений выступает сам ребёнок, средства отношений обуславливает культура, культурная форма и культурное средство, предметы отношений представляются многообразием объектов окружающего мира, продукт отношений проявляется в преобразованном ребёнком предмете и становлении самого себя как личности.

*Обсуждение.* Подчёркивается, что эффективность и результативность развития культурно-опосредованных форм отношений ребёнка с действительностью успешно осуществляется в процессе закономерных, целенаправленных и качественных изменений этих отношений в разных видах детской деятельности (познавательной, речевой, изобразительной, физическая, художественно-творческой и др.), в том числе в процессе общения со сверстниками.

*Заключение.* Доказана значимость микросоциальной среды группы и её влияние на формирование успешного культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками в процессе освоения эмоционально-практической, ситуативно-деловой и др. форм общения.

**Ключевые слова:** социализация, микросоциальная среда, культурное взаимодействие, социальная активность, формы общения, сверстники, дошкольники.

### **Основные положения:**

Процесс формирования успешного культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками обеспечивается:

1) общением ребёнка со сверстниками как «движущей силой» развития, средством воспитания и обучения;

2) выстраиванием отношений, основанных на эмоциональном, познавательном-оценочном и когнитивно-поведенческом компонентах с учётом подструктур личности ребёнка (направленность отношений, опыт, индивидуальные особенности психических процессов, биопсихические свойства);

3) ярко проявляющейся эмоциональной насыщенностью в общении ребёнка со сверстниками, разнообразием коммуникативных действий в широком диапазоне, нестандартностью и нерегламентированностью средств общения.

### **1 Введение (Introduction)**

В современном мире на этапе стремительного развития дошкольного образования существенно трансформирован феномен детства с его составляющими: социализацией, самооценностью, субъектностью, культуротворчеством в условиях расширения безграничных возможностей для самоактуализации и самореализации ребёнка в дальнейшей жизни. Система сложившихся взаимоотношений ребёнка с социальным миром, представленным образами взрослых и других детей, составляет социальную ситуацию детского развития, формирующуюся на основе педагогического взаимодействия взаимосвязанной деятельности педагога и детей, обеспечивающих успешность реализации целей образования [2].

Проблема культурного взаимодействия детей дошкольного возраста является актуальной в связи с процессом социализации, проявляющимся в активном усвоении культуры, присвоении культурного опыта взаимодействия с окружающим миром и людьми, а дош-

кольный возраст рассматривается с позиции «культурного конструкта» в социальном классе взрослого сообщества (дети — активные субъекты социальной жизни) [3].

Согласно исследованиям Т. В. Волосовец, детство сегодня признаётся высшей ценностью, когда образование выступает особым пространством позитивной социализации и жизнедеятельности ребёнка [4]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (образовательная область «Социально-коммуникативное развитие», 2013 г.) определил принцип приобщения детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства в системе усвоения ребёнком норм-ценностей современного общества, общения и успешного взаимодействия ребёнка с взрослыми и сверстниками, формирования умения правильного оценивания собственных поступков и поступков сверстников, формирования готовности ребёнка к совместной деятельности со сверстниками и пр.<sup>1</sup>.

Российское образование определяет структуру построения образовательного процесса на основе культурно-опосредованных форм отношений обучающихся с действительностью, что в свою очередь задаёт порядок функционирования и развития интеллектуальных психических процессов. Опираясь на философские идеи и исследования Н. Л. Худяковой о структуре и выстраивании культурно-опосредованной формы отношения в процессе общения, актуализируем важные моменты в рамках решения проблемы формирования культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками [5]. Возникновению опосредованной формы отношений в дошкольном возрасте способствует взаимодействие детей с помощью «группового эффекта», когда все повторяют действия индивида, воспроизводя форму отношений в собственной

---

<sup>1</sup> Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

деятельности. Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста показывает, что процесс целенаправленного и качественного изменения этих отношений обусловлен изменением качеств культурных средств (орудий, понятий, представлений, знаков, символов и пр.), используемых в образовательном пространстве ДОО, влияющих на развитие детской деятельности.

Структуру личности в дошкольном возрасте определяет система формирующихся отношений ребёнка с действительностью, когда отношения личности складываются в сознательной, активной и избирательной деятельности, основанной на собственном опыте и культурных практиках (Н. Б. Крылова), связанных с содержанием детской жизни и общения со взрослыми и сверстниками [6].

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

В настоящее время значимость микросоциальной среды как условия успешного культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста с окружающим миром, со взрослыми и сверстниками обусловлена многочисленными исследованиями в области культурологии, социологии, психологии и педагогики (Р. С. Буре, Н. Ф. Виноградова, Л. В. Грабаровская, Н. А. Горлова, О. Л. Князева, М. В. Корепанова, Л. В. Коломийченко, Н. Е. Татаринцева и др.). В рамках нашего исследования *под микросоциальной средой формирования культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками мы будем понимать гармоничную систему выстраивания отношений ребёнка со сверстниками через его «включение» в элементарные социальные связи в условиях развития социальной активности как основного показателя личностного развития в комплексе межличностных отношений.*

Развитие личности ребёнка осуществляется в условиях социализации с позиции его приобщения к социально-историческому опыту в системе освоения социальных ролей и программ поведения в соответствии с нормами социальных обществ и групп (нормы конкретно-исторического общества и через них — усвоение норм чело-

веческих связей и отношений) [7]. По мнению Л. В. Коломийченко, процесс освоения ребёнком культуры тесно связан с механизмом «подражания» для «проникновения» в смысловые структуры человеческой деятельности, когда ребёнок овладевает общепринятыми нормами и правилами поведения вне зависимости от особенностей создавшейся коммуникативной ситуации<sup>1</sup>.

Социальная ориентация личности в процессе культурного взаимодействия как специфическая человеческая деятельность обеспечивается «запускающимися» эмоциями, составляющими сложнейшую гамму чувств, характеризующими ребёнка как «социализированного человека» с позитивными качествами социального развития: самолюбием, чувством ответственности, доверия к людям, способностью к сопереживанию и пр.<sup>2</sup>. Механизм социальной ситуации развития личности в дошкольном возрасте проявляется в форме выстраивания значимых для ребёнка отношений с окружающей действительностью (социальных и др.), в которых он находится в разные периоды жизни, и в рамках социальной ситуации развития возникает конкретный вид детской деятельности.

### 3 Результаты (Results)

Успешность культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками рассматривается как целенаправленная система психолого-педагогических воздействий со стороны взрослых с целью сформировать у ребёнка определённые формы и качества поведения в соответствии с принятыми в обществе нормами и идеалами поведения как социально желаемыми образцами.

В жизни ребёнка, начиная с трёхлетнего возраста, появляется новый партнёр по общению — сверстник. Исследованиями М. И. Лисиной, В. С. Мухиной, А. Г. Рузской, Е. О. Смирновой и др. доказано,

<sup>1</sup> Коломийченко Л. В. Концепция и программа социального развития детей дошкольного возраста. Пермь : Издательство ПГПУ, 2003. С. 12–13.

<sup>2</sup> Психология человека от рождения до смерти / под общей ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. С. 262.

что общение со сверстниками в старшем дошкольном возрасте имеет существенные особенности, качественно отличающиеся от общения ребёнка со взрослыми [8]. Анализ исследований позволил выявить эти особенности и выделить их основные различия.

*Разнообразие коммуникативных действий в широком диапазоне.* Наблюдения за процессом общения детей старшего дошкольного возраста показывают, что, общаясь со сверстниками, ребёнок 5–7 лет способен спорить с партнёром и навязывать ему собственную волю, мнение, может требовать, приказывать, обманывать и пр. В этом возрасте у ребёнка впервые проявляются сложные формы поведения: кокетство, обида, притворство, фантазирование и пр., что определяется «богатым» функциональным составом общения сверстников и разнообразием коммуникативных задач.

*Яркая эмоциональная насыщенность.* Значимость эмоционально-практического общения в старшем дошкольном возрасте, которая выражает степень напряжённости потребности в общении и меру устремлённости к партнёру, значительно выше по содержанию и средствам осуществления в сфере взаимодействия со сверстниками, чем со взрослыми. Основными средствами общения детей на данном этапе выступают экспрессивно-мимические движения — локомоции (Е. О. Смирнова). Отличие этого взаимодействия заключается в повышенной эмоциональности и раскованности контактов между сверстниками. По данным исследований В. В. Ветровой, в общении сверстников наблюдается примерно в 10 раз больше экспрессивно-мимических проявлений, которые выражают самые разные эмоциональные состояния детей (негодование, ярость, драка, бурная радость, нежность и пр.)<sup>1</sup>.

В старшем дошкольном возрасте дети начинают испытывать особую потребность в сотрудничестве со сверстниками, вступая в *ситуативно-деловое общение*, связывающее их общим интересным

---

<sup>1</sup> Ветрова В. В. Уроки психологического здоровья: руководство для психологов, педагогов и родителей по развитию личности ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста. М. : Пед. общ-во России, 2000. С. 19–20.

делом, в котором дети учатся согласовывать собственные действия с учётом активности своих партнёров для достижения успешных результатов. Практика работы в ДОО показывает, что к концу дошкольного возраста (6–7 лет) у многих детей складывается *новая форма общения* — *внеситуативно-деловая*, основанная на речевом общении и обращениях к сверстникам, когда они начинают чувствовать и понимать состояние друг друга.

*Нерегламентированность и нестандартность средств общения.* В дошкольном возрасте взрослый является эталоном культурно-нормированных образцов поведения, а сверстник создаёт условия для ненормированных, индивидуальных и свободных проявлений. Естественно, что с возрастом детские контакты всё более подчиняются общепринятым нормам и правилам общения. Практика работы с детьми дошкольного возраста показывает, если в процессе общения со взрослыми даже маленькие дети придерживаются определённых форм поведения, то взаимодействие со сверстниками основано на самых неожиданных и оригинальных движениях и действиях. Е. И. Смирнова нивелирует подобную свободу и нерегламентированность общения дошкольников с точки зрения того, что общество сверстников помогает ребёнку проявить собственную оригинальность и самобытное начало, а особая раскованность и использование нестандартных средств общения остаётся отличительной чертой детского общения до конца дошкольного возраста<sup>1</sup>.

*Преобладание инициативных действий над сверстниками* особенно ярко проявляется в процессе общения, когда невозможно развивать и продолжать диалог из-за отсутствия ответной активности сверстника. В такой ситуации для ребёнка значительно важнее его собственное действие, а инициатива со стороны сверстника в основном не поддерживается, но в несколько раз чаще в такой ситуации дети принимают инициативу взрослого.

<sup>1</sup> Смирнова Е. О. Детская психология: учебник. М. : КНОРУС, 2013. С. 236–238.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

В настоящее время, в условиях многонационального общества, особую значимость приобретает культурное взаимодействие, которое рассматривается в аспекте особого вида связей и отношений между культурами, складывающиеся в процессе взаимообмена культурными идеями, нормами и ценностями<sup>1</sup>.

Российское образование как особый «механизм культурогенеза» (И. Беседина, В. П. Беспалько), основанное на культурологической парадигме, стратегической целью ставит приобщение детей дошкольного возраста к культуре для обеспечения его успешной социальной адаптации и становления личности. В условиях изменения содержания дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013 г.) по-новому рассматривается социализация личности в период дошкольного детства, когда она понимается как процесс «включения» растущего человека в общество, благодаря усвоению, присвоению и воспроизводству личностью социального опыта и исторически накопленной культуры. Применительно к педагогике Е. В. Бережнова и В. В. Краевский обозначают такую деятельность как *целенаправленную социализацию личности* во взаимодействии педагога и ребёнка под руководством взрослого<sup>2</sup>.

Приобщение детей к социокультурным нормам через освоение социальных ролей является необходимым условием формирования общей культуры ребёнка, включающей в себя развитие его как социального человека, способного занять место в обществе, как культурного человека, присваивающего культуру и преобразующего её в собственной деятельности. В исследованиях Н. В. Бутенко, подчёркивается, что через культуру осуществляется связь с поколениями,

---

<sup>1</sup> Культурология : краткий тематический словарь. / под ред. Г. В. Драч, Т. П. Матяш. Ростов н/Д. : Феникс, 2001. С. 92.

<sup>2</sup> Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Издательский центр «Академия», 2008. С. 197–198.

развитие ребёнка, обеспечивая его становление как личности во взаимодействии с социальными отношениями (социум, взрослые, сверстники)<sup>1</sup>.

Процесс культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками связан с *накоплением социокультурного опыта и социокультурных впечатлений* (Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, В. А. Деркунская, Л. В. Коломийченко, И. А. Лыкова и др.), активно преобразующих культуру ребёнка, «вращивая» в неё элементы различных субкультур. Социокультурный опыт ребёнка старшего дошкольного возраста включает в себя опыт эмоционально-ценностных отношений к миру и культуре, опыт представлений о мире, природе, обществе, искусстве, опыт умений взаимодействия с миром и культурой, опыт творческой деятельности или творческого «включения» в культуросозидание и культуросозидание<sup>2</sup>.

На социальные отношения, возникающие в процессе культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста со сверстниками, непосредственное влияние оказывает микросоциальная среда в группе ДОО, в которой ребёнок, на наш взгляд:

1) активно вовлекается в общество сверстников, проявляя индивидуальные особенности личности, что делает его впоследствии нравственным существом и определяет как члена общества;

2) учится выстраивать положительные взаимоотношения на основе принципиального равноправия в зависимости от сложившейся ситуации и от устойчивых черт личности;

3) испытывает чувство удовольствия от совместной деятельности и времяпрепровождения как процесса межличностного общения, которое по своему содержанию выражается в системе социальных ролей;

4) преодолевает трудности, связанные с особенностями процес-

---

<sup>1</sup> Бутенко Н. В. Концептуальные основы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста : дис. ... докт. пед. наук. Челябинск, 2016. – 444 с.

<sup>2</sup> Гогоберидзе А. Г., Деркунская В. А. Субъектность ребенка дошкольного возраста: миф или реальность? // Современный детский сад. 2010. № 1. С. 22–27.

са освоения разных видов деятельности, с разницей детских желаний, намерений и мнений.

Межличностное взаимодействие детей в группе сверстников, являясь по своей сути социальным взаимодействием, может по-разному влиять на становление личности ребенка. Фактически это как микросреда, которая наряду с взрослым окружением определяет направление и характер изменения внутреннего мира ребёнка, а благоприятной микросреда становится при наличии общих ценностей и создания для ребёнка необходимых условий для реализации намеченных целей и задач, обеспечивающих его развитие и саморазвитие.

В процессе культурного взаимодействия в группе сверстников наиболее эффективно развиваются механизмы межличностного восприятия и понимания (эмпатия, рефлексия, идентификация), закладывающие основы формирования положительных личностных качеств личности (сочувствие, стремление оказать помощь и дружескую поддержку, умение разделить радость, чувство справедливости, честность и др.). В той или иной форме поведения ребёнок, ориентируясь на требования группы в виде «ролевых ожиданий», упражняется в выполнении определенных социальных ролей, заданных системой межличностного взаимодействия в конкретной возрастной группе.

Процесс культурного взаимодействия связан с восприятием реакции детей старшего дошкольного возраста, вступающих в контакт в форме «обратной связи» (теория «зеркального Я» Ч. Кули), на основе чего формируется личность ребёнка, его самосознание и «Я» концепция [9]. Одобрение группы обеспечивает ребёнку возможность самовыражения и самоутверждения, способствует развитию уверенности, активности, позитивного самовосприятия и укреплению психического здоровья. В процессе взаимодействия в группе сверстников дети не только приспосабливаются к обществу, но принимают его нормы и правила поведения, а также учатся влиять на окружающий социальный мир и успешно индивидуализироваться в нём.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Подобное понимание и трактовка проблемы формирования

успешного культурного взаимодействия детей старшего дошкольного возраста в микросоциальной среде подводит к дифференцированию содержания психолого-педагогической работы в ДОО:

– в контексте культурного взаимодействия группа сверстников как микросоциальная среда развития ребёнка дошкольного возраста оказывает непосредственное влияние на формирование и самоизменения личности в процессе усвоения культуры;

– в системе культурно-опосредованных отношений, возникающих в процессе взаимодействия группы сверстников, определяются движущие силы личности, в которых отношения составляют системообразующее качество личности;

– в рамках микросоциальной среды у детей старшего дошкольного возраста формируется опыт культурного взаимодействия с социумом, со взрослыми и сверстниками в разных социокультурных условиях, в результате чего происходит переоценка опыта формирования собственной модели поведения в конкретном обществе и отношения к действительности.

### Библиографический список

1. Щетинина А. М. Диагностика социального развития ребёнка : учебно-методическое пособие. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
2. Дошкольное образование: инновации, перспективы развития : коллективная монография / Л. В. Коломийченко [и др.] / под науч. ред. Л. В. Трубайчук. Челябинск : Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. С. 8–9.
3. Manuela Du Bois-Reymond, Heinz Sünker & Heinz-Hermann Krüger. Childhood in Europe: Approaches-Trends-Findings. New York, 2001. XV, 327 p.
4. Волосовец Т. В. Детствосбережение в дошкольном образовании: Концептуальные основы развития образования в интересах детей : монография. М. : ФГБНУ ИИДСВ РАО, 2018. С. 11–13.
5. Худякова Н. Л. Философия и развитие образования : учеб. пособие. Челябинск : Изд-во ИИ-УМЦ «Образование», 2009. С. 105–112.
6. Крылова Н. Б. Развитие культурологического подхода в современной педагогике / Ведущий образовательный портал России «Инфоурок» : [сайт]. URL: <https://infourok.ru/prezentaciya-razvitie-kulturologicheskogo-podhoda-v-sovremennoy-pedagogike-1406387.html> (дата обращения: 15.10.2019).
7. Радугин А. А., Радугин К. А. Социология : курс лекций. 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Центр, 2003. – 223 с. С. 49–52. (Серия “Alma mater”). – ISBN 5-88860-055-5.
8. Мухина В. С. Возрастная психология : феноменология развития: учеб. для вузов по специальностям «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика». 12-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 637 с. С. 122–124. (Серия «Высшее образование»). – ISBN 978-5-7695-6497-0.
9. Самыгин С. И. Психология и педагогика : учебное пособие. М. : КРОНУС, 2012. С. 228–229.

**N. V. Butenko<sup>1</sup>, N. A. Dildina<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>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*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-1581-7457

Senior Lecturer of the Department of theory, methods and management of preschool  
education, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: dildinana@cspu.ru*

## **MICROSOCIAL ENVIRONMENT AS A CONDITION FOR FORMING A SUCCESSFUL CULTURAL INTERACTION PRESCHOOLERS WITH THE SAME AGE**

### **Abstract**

*Introduction.* The article examines the problem of cultural interaction of children of senior preschool age with peers, as well as the influence of the micro-social environment as one of the conditions for successful formation of a culture of interaction and building relationships that make up the system-forming personality quality (consciously active, integrated-selective), based on its experience with various sides of the surrounding reality.

*Materials and methods.* Testing the theoretical positions of the problem of forming a culture of interaction between older preschool children with peers, objective information about pedagogical work in the OED, as well as analysis and interpretation of the research results allowed the use of a system of diagnostics and diagnostic methods based on complex criteria and levels applicable to preschool children: “Formation of social forms of child behavior” (L. V. Kirs, A. M. Schetina), “Interpersonal relations of a child” R. Gilles), interpersonal diagnosis ostnyh relations based on subjective preferences (modification of the sociometric method for children George. Moreno), projective techniques to identify the social “I” of the child and others. [6, p. 18].

*Results.* The structure of the educational process based on culturally-mediated forms of students' relations with reality in the micro-social environment has been determined, important points have been highlighted in solving the problem of cultural interaction in the senior preschool age, when: 1) the surrounding world is the object of the relationship for the child; the child himself, 3) the means of relations determines the culture, cultural form and cultural means, 4) the objects of the relationship are represented by the variety of objects surrounding the guide of the world, 5), the product of relations manifested in the transformed child subject and the formation of himself as a person.

*Discussion.* It is emphasized that the efficiency and effectiveness of the development of culturally-mediated forms of relations between the child and reality is successfully carried out in the process of regular, purposeful and qualitative changes in these relations in different types of children's activities (cognitive, speech, visual, physical, artistic and creative, etc.), including in the process of communication with peers.

*Conclusion.* The importance of the microsocial environment of the group and its influence on the formation of successful cultural interaction of children of senior preschool age with their peers in the process of mastering emotional, practical, situational and business, and other forms of communication has been proved.

**Keywords:** socialization, micro-social environment, cultural interaction, forms of communication, peers, children of senior preschool age.

**Highlights:**

The process of formation of successful cultural interaction of children of senior preschool age with their peers is ensured by:

Child's communication with peers as a “driving force” of development, a means of education and training;

Building relationships based on emotional, cognitive-evaluative and conservative-behavioral components, taking into account the sub-structures of the child's personality (orientation of the relationship, experience, individual characteristics of mental processes, biopsychical properties);

Vividly manifested emotional saturation in communicating a child with peers, a variety of communicative actions in a wide range, non-standard and non-ad hoc communication.

## References

1. Shhetinina A.M. (2000) *Diagnostika social'nogo razvitiya rebyonka (uchebno-metodicheskoe posobie)* [Diagnosis of the child's social development (A teaching aid)]. Velikij Novgorod, *Novgorodskiy gosudarstvennyy universitet imeni Yaroslava Mudrogo*. 88 p. (In Russian).
2. Kolomijchenko L.V., Scientific Edr Trubajchuk L.V. & Xudyakova L.N. (2014) *Doshkol'noe obrazovanie: innovacii, perspektivy` razvitiya* [Preschool education: innovation, development prospects]. *Kollektivnaya monografiya*. Chelyabinsk, *Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. P. 8–9. (In Russian).
3. Manuela Du Bois-Reymond, Heinz Sünker & Heinz-Hermann Krüger. *Childhood in Europe: Approaches-Trends-Findings*. New York, 2001. XV, 327 p.
4. Volosovecz T.V. (2018) *Detstvosberezhenie v doshkol'nom obrazovanii: Konceptual'ny`e osnovy` razvitiya obrazovaniya v interesax detej* [Child-saving in preschool education: Conceptual framework for the development of education for children]. *Monografiya*. Moscow, *Federal'noye gosudarstvennoye byudzhetnoye nauchnoye uchrezhdeniye "Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossiyskoy akademii obrazovaniya"*. P. 11–13. (In Russian).
5. Xudyakova N.L. (2009) *Filosofiya i razvitie obrazovaniya (uchebnoye posobiye)* [Philosophy and development of education (A training manual)]. Chelyabinsk, *Izdatel'stvo Gosudarstvennoye uchebno-metodicheskoye uchrezhdeniye "Informatsionno-izdatel'skiy uchebno-metodicheskij tsentr "obrazovaniye"*. P. 105–112. (In Russian).
6. Kry`lova N.B. *Razvitie kul'turologicheskogo podxoda v sovremennoj pedagogike* [Development of a culturological approach in modern pedagogy]. *Sayt "Vedushchiy obrazovatel'nyy portal Rossii "Infourok"* [Site "Leading educational portal of Russia "Infourok"]. Available at: <https://infourok.ru/prezentaciya-razvitie-kul'turologicheskogo-podxoda-v-sovremennoj-pedagogike-1406387.html> (Accessed: 15.10.2019). (In Russian).
7. Radugin A.A., Radugin K.A. (2003) *Sociologiya (kurs lektsiy)* [Sociology (Course of lectures)]. Moscow, *Tsentr*. 223 p., pp. 49–52. ISBN 5-88860-055-5 (In Russian).
8. Mukhina V.S. (2009) *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya (uchebnik dlya vuzov po spetsial'nostyam "Pedagogika i psikhologiya", "Sotsial'naya pedagogika", "Pedagogika")* [Age psychology: development phenomenology (Textbook for universities in the field of "Pedagogy and Psychology", "Social Pedagogy", "Pedagogy")]. Moscow, *Akademiya*, 637 p., pp. 122–124. ISBN 978-5-7695-6497-0. (In Russian).
9. Samy`gin S. I. (2012) *Psixologiya i pedagogika (uchebnoe posobie)* [Psychology and pedagogy (study guide)]. Moscow, *Izdatel'stvo "KRONUS"*. P. 228–229. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.53.34.004

УДК 372.881.161.1

ББК Ч426.819=411.2,5

**М. С. Выхрыстюк<sup>1</sup>, А. А. Миронова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-7955-7351

Профессор, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тюменский государственный университет, г. Тюмень, Российская Федерация.

*E-mail: margaritavv@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5910-8567

Доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики обучения русскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: amiron\_rus@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье представлена система приемов анализа жанрово-стилистических особенностей текста и обоснована ее эффективность в процессе проведения факультативных занятий по русскому языку у учащихся старшего школьного возраста.

*Методы и приемы.* При изучении и описании материала использовались общетеоретические методы исследования: синтез, анализ, сопоставление, также применены статистические методы в их элементарном виде; для обоснования выводов применены эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение.

*Обсуждение.* Познавательная деятельность в старшей школе имеет свои особенности: в отличие от учащихся среднего звена, которых интересует, что собой представляет то или иное явление, уча-

щиеся старшего школьного возраста стремятся составить свое мнение, разобраться во всех вопросах, проанализировать разные точки зрения относительно изучаемого вопроса и в конечном счете установить истину. Их привлекает не столько теория, сколько способы ее доказательства, путь к научному выводу и ход анализа. Ориентированность учебной деятельности на дальнейшую самостоятельную жизнь приводит к тому, что весь предлагаемый им материал учащиеся оценивают с точки его значимости, практического применения в будущем. В связи с этим одной из задач обучения становится развитие и совершенствование способностей учащихся к речевому взаимодействию и социальной адаптации.

*Результаты.* Внедрение в обучение учащихся старшего школьного возраста факультативного курса, в котором работа на занятии строится на базе анализа текстов разной стилевой и жанровой принадлежности, позволяет научить обучающихся ставить учебные задачи, планировать и корректировать свою учебную деятельность в соответствии с ее целями, задачами и условиями. Формируется умение представлять информацию в различных формах и видах, самостоятельно подбирать и правильно применять лингвистический материал, использовать лексику в соответствии с ее стилистической маркированностью, а также продуцировать собственные тексты разной жанровой направленности, что в связи с изменениями в характере учебной деятельности является актуальным.

*Заключение.* Использование в обучении системы факультативных занятий по русскому языку позволяет повысить у учащихся старшего школьного возраста уровень сформированности умений анализа жанрово-стилистических особенностей текста.

**Ключевые слова:** факультативные занятия, русский язык, текст, жанрово-стилистические особенности, факультативные занятия.

**Основные положения:**

– изучены и описаны приемы обучения анализу жанрово-стилистических особенностей текстов разных функциональных стилей;

– проведено научное обобщение опыта обучения стилистическому анализу на факультативных занятиях по русскому языку в средней школе;

– представлена апробированная практика по развитию критического мышления у учащихся старшего возраста.

## **1 Введение (Introduction)**

Старший школьный возраст — период, когда одним из важных видов деятельности учащихся продолжает оставаться усвоение знаний. Главенствующее место в отношении к обучению начинают занимать мотивы, связанные с самоопределением, мировоззрением, жизненными планами учащихся. В своем развитии старшеклассники все чаще руководствуются сознательно сформулированными целями. В связи с этим у них возникает стремление углубить знания в определенной области, что, в свою очередь, побуждает учащихся стремиться к самообразованию. Оценивая собственное обучение с точки зрения его значимости для будущего, учащиеся старшего школьного возраста начинают по-другому смотреть на образовательный процесс. Выбор будущей профессии оказывает влияние на формирование учебных интересов, изменение в отношении к учебной деятельности — учащиеся школьного возраста начинают активнее работать с дополнительной справочной литературой, посещать факультативные занятия, участвовать в научной деятельности.

Именно в этот период обучения происходит переход к усвоению методологических, теоретических основ разных учебных дисциплин. Вместе с этим систематизируются знания по различным предметам, устанавливаются метапредметные связи, что создает основу для овладения общими законами природы и общественной жизни, на знании которых и формируется научное мировоззрение старшеклассников [1].

Внимание ученых привлекают разные аспекты исследования вопросов обучения аналитическому, критическому мышлению на примере лингвистического и филологического анализа текста: лите-

ратуроведческий [2; 3], лингвистический [4–7], метапредметный подходы (анализ уровней языка в рамках темы на разных уроках). Изучению трудностей понимания отдельных языковых уровней посвящены исследования Н. Д. Арутюновой [8], О. А. Прониной [9], Е. А. Огневой [10].

Учащиеся старшего школьного возраста в своей работе пользуются различными мыслительными операциями, осмысленно запоминают предложенную информацию, логически рассуждают над решением задач и проблемных ситуаций. Познавательная деятельность в данный период обучения имеет свои особенности. В отличие от учащихся среднего звена, которых интересует, что собой представляет то или иное явление, учащиеся старшего школьного возраста стремятся составить свое мнение, разобраться во всех вопросах, проанализировать разные точки зрения относительно изучаемого вопроса и в конечном счете установить истину. Их интересует не только теория, но и способы ее доказательства, не столько конечный результат, сколько путь к нему и сам ход анализа.

Ориентированность учебной деятельности на дальнейшую самостоятельную жизнь приводит к тому, что весь предлагаемый им материал, учащиеся оценивают с точки зрения его значимости, практического применения в будущем. В связи с этим одной из задач обучения становится развитие и совершенствование способностей учащихся к речевому взаимодействию и социальной адаптации. В связи с предстоящим завершением обучения, т. е. окончанием школы и вступлением в самостоятельную жизнь, у учащихся старшего школьного возраста возникают практические потребности в умении создавать текст различных научно-популярных, публицистических, официально-деловых или художественных вариантов; определять правильность составления таких текстов. Владение такими умениями позволяет старшим школьникам чувствовать себя более подготовленными к дальнейшей жизни, поэтому обучение анализу жанрово-стилистических особенностей текста в рамках факультативных

занятий по русскому языку на данном этапе развития учащихся позволяет, опираясь на их потребности, углубить и расширить знания по предмету, удовлетворить стремление к чтению научной литературы и к активной исследовательской деятельности. Готовность учащихся старшего школьного возраста к умственным нагрузкам способствует решению в течение занятия большего количества проблемных вопросов, что положительно сказывается на продуктивности обучения.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

При изучении и описании материала использовались общетеоретические методы исследования: синтез, анализ, сопоставление, также применены статистические методы в их элементарном виде; для обоснования выводов применены эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение. Материалом послужил комплекс факультативных занятий на тему «Жанрово-стилистические особенности современного текста», разработанный преподавателями Тюменского государственного университета (Тобольский филиал) под руководством профессора М. С. Выхрыстюк.

## **3 Результаты (Results)**

Возрастные особенности развития учащихся старшего школьного возраста позволяют организовывать учебную деятельность таким образом, чтобы школьники могли самостоятельно выполнять все ее этапы: от постановки учебной задачи в процессе анализа жанрово-стилистических особенностей текста до осуществления действий самоконтроля и самооценки правильности составления текстов разной жанровой и стилистической принадлежности.

Разработанный комплекс факультативных занятий на тему «Жанрово-стилистические особенности современного текста» направлен на формирование у учащихся старшего школьного возраста умений и навыков анализа стилистической системы. Он включает в себя четыре занятия следующей тематики: 1. Повторительно-обобщающее занятие «Функциональные стили речи. Жанры» (1 час); 2. Комбинированное занятие «Стилистическое единство. Научный стиль» (2 часа);

3. Комбинированное занятие «Официально-деловой стиль» (2 часа); 4. Комбинированное занятие «Публицистический стиль» (2 часа).

Работа по формированию умений анализа жанрово-стилистических особенностей текста в процессе усвоения русского языка строится с учетом основных принципов: 1) учет возрастных особенностей развития учащихся старшего школьного возраста при отборе материала; 2) интеграция научной работы с воспитательной деятельностью и различными действиями учащихся (развитие речи, логического мышления, работа в группах, игровая деятельность); 3) активное включение учащихся в речевую деятельность; 4) максимальное использование потенциала текстового материала для формирования умений выявления стилистических особенностей разножанровых текстов.

Так, на первом занятии «Функциональные стили речи. Жанры» повторяется и обобщается информация о стилях речи, изученная учащимися старшего школьного возраста в курсе обучения русскому языку. В ходе организованной на занятии беседы учащиеся дали общие характеристики научного, публицистического, официально-делового, разговорного и художественного стилей речи, вспомнили материал о формировании жанровой системы русского языка.

По результатам повторения на основе использования ресурсов русского языка школьниками самостоятельно заполняется итоговая таблица выявленных особенностей стилей речи русского языка. Обобщающая работа позволяет систематизировать уже имеющиеся у учащихся старшего школьного возраста знания о стилях речи и жанровой системе русского языка, определить пробелы в знаниях, приготовить опорные материалы для следующих занятий.

В качестве повторения на каждом последующем занятии осуществляется фронтальный опрос: 1. Что такое стиль речи? 2. Дайте определение понятию «жанр»; 3. Назовите основную функцию разговорного (публицистического, научного, официально-делового или художественного) стиля; 4. Назовите сферу применения научного (разговорного, публицистического, художественного или официально-дело-

вого) стиля; 5. Какие особенности художественного (разговорного, официально-делового, научного или публицистического) стиля вы помните? Регулярное повторение особенностей разграничения каждого стиля помогает контролировать уровень знания базовых понятий.

В качестве разминки на первом занятии школьникам может быть предложено задание распределить данные лексемы по группам: «общеупотребительные», «книжные» и «разговорные»: *внять, глас, жизнь, особливо, участник, хищник, помеха, низверг, дерзнешь, морда, дела, вина, дух, небо, эпиграмма, диссертация, элегия, заметка, уложение, объявление, указ, заключение*. Такое упражнение тренирует умение правильно квалифицировать стилистическую принадлежность лексических единиц.

Целью *второго занятия* «Стилистическое единство. Научный стиль» выступает закрепление знаний о характерных особенностях научного стиля, умений на практике отбирать тексты научного стиля.

На первом этапе в качестве повторения изученного на предыдущем занятии материала учащимся предлагается работа с псевдотекстом. Псевдотекст — это упражнение, части которого объединены общей темой, но взяты из разных источников. В основе упражнения лежит принцип лингвостилистического исследования. Для организации работы над текстом учащиеся делятся на группы по три-четыре человека. Каждая группа получает свой вариант псевдотекста и задания к нему. Так, например: 1. Определить, сколько авторов рассказывают о теме, поднятой в псевдотексте. 2. Вычленив тексты по четырем признакам: единство темы, тип речи, стиль текста, способы связи предложений в тексте. Данный вид учебной деятельности позволяет учащимся овладеть умениями практически выделять стилистически единые отрывки произведений, способствует формированию у них навыка находить текстообразующие компоненты каждого из составляющих псевдотекст отрывков [7, с. 32].

На втором этапе занятия, его теоретической части, в результате организованной беседы были определены основные признаки на-

учного стиля и составлен план-схема по следующим критериям: 1. Логическое изложение (связь частей текста, их расположение, типичный вид связи, части речи, указывающие на развитие мысли); 2. Точность высказывания (отвлеченность и обобщенность, абстрактность, слова с отвлеченным значением, графические элементы, множественное число, употребление слов среднего рода, глаголы в обобщенно-отвлеченном значении); 3. Объективность (наличие характеристик, какие типы предложений используются).

Для отработки практических навыков школьникам можно предложить несколько заданий: 1. Индивидуальная работа с карточками, где каждый ученик получает карточку с определениями. Учащимся предлагается прочитать их, определить, какие из определений составлены неверно, и исправить. Приведем пример карточки: «Вакансия — незанятая должность в учреждении. Эпиграмма — торжественное стихотворение. Тайм — определенный период в спортивной игре. Адресант — лицо, которому предназначается письмо. Десерт — сладкие блюда, подаваемые в конце обеда. Экстерн — научный работник». Данный тип работы способствует формированию у учащихся навыков стилистического редактирования, критического восприятия получаемой информации, развивает внимательность и вдумчивость при чтении. 2. Лингвостилистический анализ текста: «Г. Гретель полагает, что отдельно взятые созвездия составились от притяжения. Действительно, если представить себе, что первоначально каждая звезда заняла в пространстве место ей определенное, то естественно верить, что большие должны были притянуть к себе малые, находящиеся вблизи от них. Объединенная сила этих звезд была причиной их скопления, которое время от времени увеличивалось, так что они образовали отдельные вихри» (адаптированный текст журнала «Иртыш, превращающийся в Иппокрену», «Краткое изложение новейших астрономических открытий»). Используя план-схему характеристики научного стиля, учащимся предлагается найти в тексте все указанные его признаки. Подобный вид работы позволяет

развивать навыки осмысленного чтения текста, учит находить характерные признаки разных стилей, тренирует лексическую зоркость.

3. Составление текста научного стиля. Учащимся предлагается, используя справочную литературу (терминологические словари, энциклопедии, предоставленные учителем), а также полагаясь на основные принципы составления научных текстов, которые рассматриваются непосредственно перед выполнением задания, составить научную статью объемом в один тетрадный лист на самостоятельно выбранные темы: «Синонимы в художественном тексте», «Фразеологизмы в русском языке», «Устаревшие слова и их функционирование в научном стиле», «Жаргонизмы, используемые в русской речи», «Сложные предложения и их виды в официально-деловом стиле». В конце занятия обязательны проверка результатов творческого задания, обсуждение возникших вопросов и подведение итогов. Задания подобного типа позволяют учащимся выработать навыки составления научных статей, которые пригодятся им в дальнейшем обучении; тренируют способности к выделению ключевой информации, использованию лексики верной стилистической принадлежности.

Целью *третьего занятия* «Официально-деловой стиль» является закрепление знаний о характерных особенностях официально-делового стиля, тренировка умения составлять официально-деловые документы. Во время теоретической части занятия повторяются основные признаки официально-делового стиля, записываются они в виде плана. Учащиеся самостоятельно формулируют требования к официально-деловым текстам и записывают их: официальный характер информации, ее достоверность, адресность информации, повторяемость и тематическая ограниченность информации, аргументированность и полнота информации, точность и ясность изложения, нейтральный тон изложения информации, лаконичность, краткость текста.

Во время практической части урока учащимся предлагается выполнить несколько заданий. Например, словарный диктант, включающий в себя термины официально-делового стиля: *бухгалтерия,*

*директор, департамент, ходатайство, рекламация, неустойка, артикул, вексель, гарантия, дилер, маркетинг, демпинг, реквизиты, тариф, ссуда, уведомление, апелляция, доверенность, резюме.* В качестве контроля используются самопроверка и самоконтроль. Все слова заранее записаны на слайде презентации. Значения всех неизвестных учащимся слов также представлены на слайдах подготовленной учителем к уроку презентации. Такие упражнения позволяют оценить уровень знаний учащихся в написании официально-деловой терминологии, расширить словарный запас учеников, тренировать навыки самоконтроля и самооценки.

2. Следующий вид заданий позволяет тренировать навыки составления официально-деловых документов и имеет практическое значение. Учащимся предлагается внимательно прочитать представленные на карточках тексты и откорректировать их в соответствии с требованиями к данному документу. Информация о требованиях ко всем предложенным документам обговаривалась заранее и была предоставлена для просмотра в свободном доступе.

Выполнение заданий подобного типа позволяет тренировать навыки составления документов официально делового стиля, развивает навыки стилистического редактирования, тренирует внимание.

Цель *четвертого занятия* — закрепление основных знаний о публицистическом стиле, создание собственного текста публицистического стиля.

В теоретической части занятия школьники повторяют основные особенности публицистического стиля, составляют схему-характеристику стиля. Для проверки знаний учащимся может быть предложен антитест, т.е. когда к готовым ответам нужно сформулировать верный вопрос. Выполнение заданий антитеста способствует формированию у учащихся умений формулировки вопросов, развивает смысловое чтение, внимание.

В практической части занятия рассматриваются характерные черты различных жанров публицистического стиля: очерка, эссе, статьи, заметки и др. Школьникам раздаются карточки с вариантами

текстов разных жанров. В процессе анализа языковых особенностей текстов необходимо определить жанр. Выполнение этого типа заданий дает возможность учащимся повторить изученные языковые характеристики публицистического стиля, выполнить стилистический анализ текста по предложенному плану.

На завершающем этапе факультативного курса предлагается самим составить публицистический текст. Класс разбивается на группы, каждой группе учащихся предлагается написать статью для стенгазеты. Все статьи должны быть объединены общей темой «Живая газета». Ученикам надо рассказать о волнующих их темах. Это могут быть совершенно разные по своему содержанию тексты: от текущей подготовки к экзаменам до нравственных и политических текстов. Основная задача заданий такого типа — углубить у учащихся навыки продуцирования собственных текстов публицистического стиля, развить у них творческие способности, навыки групповой работы, научить сотрудничеству для достижения желаемых результатов, развить воображение.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Обобщая опыт проведения факультативного курса по русскому языку в старших классах, можно резюмировать, что во время изучения теоретического материала совместно с учащимися составлялись схемы-характеристики стилей, схемы анализа жанрово-стилистической характеристики текста, таблицы. Также рассматривались понятия стилистического единства текста, стилистического редактирования; основные типы жанров разных стилей, требования к оформлению текстов различных стилей.

На практических занятиях использовались приемы работы с псевдотекстом, антитекстом, с алгоритмом составления текстов разных стилей, что способствовало развитию необходимых для дальнейшего обучения навыков. Кроме того, менялась форма организации занятий факультативного курса. Так, обучение малыми группами по четыре человека показали эффективность при анализе текстов разного

уровня сложности. Для выполнения каждого последующего задания составы групп изменялись. Проведение практических занятий в подобной форме позволяет вовлечь в учебный процесс всех учащихся одновременно, способствует формированию коммуникативных навыков, навыков самостоятельной проработки материала, самопроверки и взаимопроверки.

Сочетание различных типов заданий и форм работы позволило сделать занятия более интересными для учеников, формируя у них позитивное впечатление от факультативного курса, что, в свою очередь, положительно сказалось на динамике развития у учащихся умений анализа жанрово-стилистических особенностей текста.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Применение в обучении учащихся старшего школьного возраста факультативного курса, в котором работа на занятии строится на базе анализа текстов разной стилевой и жанровой принадлежности, позволяет научить обучающихся ставить учебные задачи, планировать и корректировать свою учебную деятельность в соответствии с ее целями, задачами и условиями, представлять информацию в различных формах и видах, самостоятельно подбирать и правильно использовать различный лингвистический материал, использовать лексику в соответствии с ее стилистической принадлежностью, а так-же составлять тексты разной жанровой направленности, что в связис изменениями в характере учебной деятельности является актуальным. Все это способствует формированию критического, аналитического, ассоциативного мышления у школьников.

Таким образом, использование в обучении системы факультативных занятий по русскому языку, направленных на выработку умений анализа жанрово-стилистических особенностей текста, позволяет повысить у учащихся старшего школьного возраста уровень сформированности умений описания жанрово-стилистических особенностей текста. Изучение особенностей чужого текста развивает способность продуцировать собственный текст, соответствующий тре-

бованиям речевой ситуации, теме, функциональному стилю.

## **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья выполнена в рамках научного проекта «Русская речевая коммуникация в современных геополитических условиях полиэтнического и поликонфессионального региона (Южный Урал)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы. Выражаем признательность коллегам за помощь в осмыслении проблем межкультурной коммуникации на Южном Урале и в Сибири в синхронии и диахронии, обучения анализу текста в современной школе.

## **Библиографический список**

1. Выхрыстюк М. С. Нравственная основа пословиц о доме, быте, семейном укладе, включающих в свой состав личные имена // Успехи современной науки и образования. 2017. Том. 3. № 4. С. 88.
2. Кучина Т. Г. Методы и приемы аналитической работы с произведениями современной русской поэзии в старших классах // Филологический класс. 2019. № 1 (55). С. 108–113. DOI: 10.26170/FK19-01-16 (Wos).
3. Овчинникова М. Н. От внеклассного чтения — к сочинению: из опыта работы над повестью Н. Никонова «След рыси» в 11 классе // Филологический класс. 2018. № 2 (52). С. 125–128. DOI: 10.26710/fk18-02-20.
4. Устинова Т. В. Развитие лингвокреативного мышления школьников средствами смыслового чтения поэтического текста, содержащего окказионализмы // Филологический класс. 2018. № 3 (53). С. 85–91. DOI: 10.26710/fk18-03-13.
5. Будаев Э. В. Методические инновации в педагогической метафорологии // Филологический класс. 2018. № 2 (52). С. 88–94. DOI: 10.26710/fk18-02-15.
6. Адаева О. Б. Упражнения, реализующие идеографический подход к изучению родного языка // Филологический класс. 2018. № 3 (53). С. 92–99. DOI: 10.26710/fk18-03-14.
7. Пахнова Т. М. Комплексная работа с текстом в старших классах // Русский язык в школе. 1997. № 2. С. 30–35.
8. Арутюнова Н. Д. Предложение и его смысл. М. : Наука, 1976. – 383 с.
9. Пронина О. А. Ситуация местонахождения и средства ее выражения в предложении // Идеографические аспекты русской грамматики / под ред. В. А. Белашаповой и И. Г. Милославского. М. : Изд-во МГУ, 1988. – С. 95–106.
10. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. М. : Эдитус, 2013. – 282 с.

**M. S. Vykhrystyuk<sup>1</sup>, A. A. Mironova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-7955-7351

Full Professor, Doctor of Philological Sciences, Professor of the Department of Philological Education, Tyumen state University, Tyumen', Russia.

*E-mail: margaritavv@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5910-8567

Docent, Doctor of Philological Sciences, Professor of Department of the Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: amiron\_rus@mail.ru*

## **FORMATION OF ABILITIES OF THE GENRE-STYLISTIC ANALYSIS OF THE TEXT AT THE LESSONS IN THE RUSSIAN LANGUAGE**

### **Abstract**

*Introduction.* The article presents a system of methods for analyzing the genre and stylistic features of the text and substantiates its effectiveness in the process of conducting optional classes in the Russian language for students of senior school age.

*Materials and methods.* When studying and describing the material, general theoretical research methods were used: synthesis, analysis, comparison, statistical methods were also applied in their elementary form; empirical research methods were used to substantiate the conclusions: a pedagogical experiment and pedagogical observation.

*Discussion.* Cognitive activity in high school has its own peculiarities: unlike middle-level students who are interested in what this or that phenomenon is, high school students tend to form their opinions, understand all issues, analyze different points of view regarding the issue being studied and, ultimately establish the truth. They are attracted not so much by theory as by the methods of its proof, the path to a scientific conclusion and the course of analysis. The orientation of the educational activity towards a further independent life leads to the fact that

students evaluate all the material they offer, from the point of its significance and practical application in the future. In this regard, one of the tasks of learning is the development and improvement of students' abilities for verbal interaction and social adaptation.

*Results.* The introduction of an optional course into the education of students of senior school age, in which the work in the lesson is based on the analysis of texts of different style and genre affiliation, allows you to teach students to set learning objectives, plan and adjust their educational activities in accordance with its goals, objectives and conditions. The ability to present information in various forms and forms, independently select and correctly apply linguistic material, use vocabulary in accordance with its stylistic marking, and also produce own texts of different genre orientations is formed, which, due to changes in the nature of educational activity, is relevant.

*Conclusion.* The use of the system of optional classes in the Russian language in teaching allows to increase the level of formation of the skills of analysis of the genre-stylistic features of the text in students of senior school age.

**Keywords:** elective classes, Russian language, text, genre and stylistic features, elective classes.

**Highlights:**

Studied and described teaching methods for analyzing the genre and stylistic features of texts of different functional styles;

A scientific synthesis of the experience of teaching stylistic analysis in elective classes in the Russian language in high school was carried out;

An approved practice on the development of critical thinking in older students is presented.

**References**

1. Vykhrystyuk M.S. (2017) *Nravstvennaja osnova poslovic o dome, byte, semejnomo uklade, vkljuchajushhih v svoj sostav lichnye imena* [The moral basis of proverbs about home, life, family life, including personal names]. *Uspehi sovremennoj nauki i obrazovanija*. 3, 4, 88. (In Russian).

2. Kuchina T.G. (2019) *Metody i priemy analiticheskoj raboty s proizvedenijami sovremennoj russkoj poezii v starshih klassah* [Methods and Ways Used for the Analysis of Contemporary Russian Poetry in Senior School]. *Filologicheskij klass*. 1 (55), 108–113. DOI 10.26170/FK19-01-16. (Wos). (In Russian).

3. Ovchinnikova M.N. (2018) Ot vneklassnogo chtenija — k sochineniju: iz opyta raboty nad povest'ju N. Nikonova “Sled rysi” v 11 klasse [From home-reading to composition — experience of analysis of the story “Lynx tracks” by N. Nikonov in 11 grade]. *Filologicheskij klass*. 2 (52), 125–128. DOI 10.26710/fk18-02-20. (In Russian).

4. Ustinova T.V. (2018) *Razvitie lingvokreativnogo myshlenija shkol'nikov sredstvami smyslovogo chtenija poeticheskogo teksta, sodержashhego okkazyonality* [Development of schoolchildren’s lingua-creative thinking by means of reading a poetic text containing nonce-worlds]. *Filologicheskij klass*. 3 (53), 85–91. DOI 10.26710/fk18-03-13. (In Russian).

5. Budaev E.V. (2018) *Metodicheskie innovacii v pedagogicheskoj metafizologii* [Methodological innovations in pedagogical metaphorology]. *Filologicheskij klass*. 2 (52), 88–94. DOI 10.26710/fk18-02-15. (In Russian).

6. Adaeva O.B. (2018) *Uprazhnenija, realizujushhie ideograficheskij podhod k izucheniju rodnogo jazyka* [Exercises that implement an ideographic approach to the study of the native language]. *Filologicheskij klass*. 3 (53), 92–99. DOI 10.26710/fk18-03-14. (In Russian).

7. Pakhnova T.M. (1997) *Kompleksnaja rabota s tekstem v starshih klassah* [Integrated work with text in high school]. *Russkij jazyk v shkole*. 2, 30–35. (In Russian).

8. Arutyunova N.D. (1976) *Predlozhenie i ego smysl* [Proposal and its meaning]. Moscow, *Nauka*. 383 p. (In Russian).

9. Pronina O.A. Edrs.: Beloshapkova V.A. and Miloslavsky I.G. (1988) *Situacija mestonahozhdenija i sredstva ee vyrazhenija v predlozhenii* [The situation of location and means of expression in the sentence]. Ideograficheskie aspekty russkoj grammatiki. Moscow, *Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. P. 95–106. (In Russian).

10. Ogneva E.A. (2013) *Kognitivnoe modelirovanie konceptosfery hudozhestvennogo teksta* [Cognitive modeling of the conceptual sphere of a literary text]. Moscow, *Editus*. 282 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.57.69.005

УДК 376.112.4

ББК 74.100.55

**И. Г. Галянт**

ORCID № 0000-0002-5850-4717

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

*E-mail: galanti@bk.ru*

## **АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОГО АУТИЗМА**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность проблемы арт-педагогике в области коррекции детского аутизма; представлен обзор основных идей исследователей по проблеме детского аутизма; рассматриваются арт-терапевтические методы, используемые в коррекционной работе с детьми. Цель статьи — обосновать и раскрыть эффективность арт-терапевтических методов коррекции детского аутизма, способствующих самоидентификации, адаптации, социализации, творческому самовыражению и самореализации детей с расстройствами аутичного спектра (РАС).

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы по изучению особенностей развития аутичных детей, а также арт-терапевтические методы коррекции детского аутизма.

*Результаты.* Автором выявлены и описаны эффективные арт-терапевтические методы коррекционной работы, имеющие социализирующую, психопрофилактическую и компенсирующую направленность, которые могут быть перспективными в комплексном внедрении в коррекционно-развивающем и компенсирующем обучении детей в условиях дошкольного образовательного учреждения или домашнего воспитания.

*Обсуждения.* Акцентируется внимание на арт-терапевтические возможности искусства как средства коррекции и психологического сопровождения детей, имеющих проблемы социализации, познавательных процессов и психологической стабильности.

*Заключение.* Делается вывод о том, что реализация арт-терапевтических методов будет способствовать адаптации, социальной коммуникации, творческому самовыражению детей с расстройствами аутичного спектра.

**Ключевые слова:** детский аутизм, расстройства аутичного спектра, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция, арт-педагогика, арт-терапевтические методы.

**Основные положения:**

- определены основные проблемы детского аутизма;
- выявлены особенности развития детей с расстройствами аутичного спектра для дальнейшего психолого-педагогического сопровождения и коррекции нарушений;
- разработаны арт-терапевтические методы коррекции детского аутизма, способствующие процессу самоидентификации, самопринятию, адаптации, социализации, творческому развитию детей с расстройствами аутичного спектра.

**1 Введение (Introduction)**

В последнее время отмечается рост детей, успешное будущее которых вызывает озабоченность и сомнение. Статистика подтверждает, что в России около 600 тысяч детей-инвалидов и детей с особенностями развития. Во всём мире остро обсуждается проблема появления детей с расстройствами аутичного спектра. Вопросы диагностики детского аутизма и выявления симптоматики данного расстройств беспокоят не только медицинских работников, но и педагогов и родителей. Актуальность исследования обусловлена тем, что вопрос разработки педагогической концепции коррекции детского аутизма посредством интеграции искусств и арт-терапевтических возможностей музыки в психолого-педагогическом сопровождении

остаётся нерешённым [1–3]. В связи с этим возникает необходимость разработки универсального методологического и технологического основания для использования новых методов работы с «особыми» детьми. Для решения возникших проблем необходимо разобраться в причинах появления детей с особенностями в развитии, не соответствующих «нормам». Причин много: нежеланная беременность, патология беременности, тяжёлые роды, прививки, дефицит любви и внимания, отвергнутое материнство. Каждый индивидуальный случай должен рассматриваться отдельно с целью оказания своевременной помощи

Существующие разногласия и противоречия в медицинской науке затрудняют определение симптоматики и тактики лечения детского аутизма. Большинство исследователей рассматривают аутизм не как заболевание, а как синдром [4; 5; 1; 6–8]. Исследования учёных выявили особенность: дети с аутизмом рождаются в благополучных семьях. В связи с этим встаёт вопрос: с какой миссией «пришли» эти дети на нашу планету? Может быть, пришли для того, чтобы спасти мир от вражды и злобы? Или для того, чтобы заставить людей стать добрее и принимать мир с любовью с благодарностью?

В рамках исследования данной проблемы необходимо рассмотреть основные понятия. Детский аутизм — это расстройство головного мозга, которое приводит к нарушениям социальной коммуникации, атипичным формам поведения, повторяющимся действиям, нарушениям речи, отсутствию функции самообслуживания. Однако дети с аутизмом иногда проявляют незаурядные способности, которые не под силу детям с нормальным уровнем развития. Впервые аутизм использовал как термин немецкий психиатр Эйген Блейлер.

В нашей стране обращение к проблеме аутизма началось в 60-е годы. Изучением занимались психиатры С. С. Мнухин, А. Е. Зеленецкая, В. М. Башина, В. Е. Каган, К. С. Лебединская, Т. П. Симпсон и др.

По мнению Л. М. Шипициной, отклонения в развитии детей выявляются в возрасте до 3 лет. В частности отмечают нарушения

социального взаимодействия и отсутствие использования речевых навыков в коммуникации. Аутичное состояние характеризуется ограниченными, повторяющимися и стереотипными движениями. У детей отсутствует чувство страха и самозащиты. Для аутизма характерна умственная отсталость [4].

В изучении вопросов о психическом развитии аутистов В. В. Лебединский подчёркивает, что характерным для них является аутическая направленность всей интеллектуальной деятельности. Игры и фантазии ребёнка далеки от реальности. Дети подолгу играют одной игрушкой, рисуют один рисунок, выполняют стереотипные движения. Если взрослый пытается прервать монотонный процесс и предложить другой вариант действий, то это бывает безуспешно [5].

Рассмотрение проблемы детского аутизма показало, что при имеющихся научных исследованиях проблема остаётся нерешённой в связи с многовариантными моделями данного заболевания и индивидуализацией проявлений. Для решения проблемы коррекции детского аутизма наш научный интерес обращён к арт-терапии. Мы определяем арт-терапию как педагогический коррекционно-направленный процесс художественного развития детей с особенностями развития через искусство и художественно-творческую деятельность (музыкальную, изобразительную, художественно-речевую, театрализованно-игровую, танцевальную и др). Сущность арт-терапии состоит в терапевтическом и коррекционном воздействии искусства на ребёнка. Практика работы с детьми показывает, что искусство может оказаться единственным способом взаимодействия ребёнка-аутиста с миром. Важными новообразованиями в коррекционной работе являются самопознание, самопринятие, развитие мироощущения ребенка, осознание разнообразия окружающего мира. В рамках исследования нашей проблемы считаем универсальным основанием арт-терапию в коррекции детского аутизма. Вопросы арт-терапии интересуют учёных во всем мире (З. Фрейд, К. Г. Юнг, К. Роджерс, А. Маслоу, Л. Д. Лебедева, А. И. Копытин, Е. Е. Свистовская, Н. Н. Малофеев, Е. Н. Ку-

тепова, М. Л. Лазарев и др.) [4; 9–14; 8; 15].

Арт-терапевтические методы способствуют переживанию психотравмирующей ситуации, приведшей к нарушениям. Смысл коррекционной работы составляет художественно-творческая деятельность, в процессе которой ребёнок переживает эмоциональное состояние того момента, когда произошла «ошибка». Игровой образ (предмет, музыкальный инструмент, движение, звук) способен передать чувства ребёнка и реконструировать отношения.

По мнению А. И. Копытина, арт-терапия способна включить механизмы саморегуляции и исцеления. Она способствует процессу самоактуализации, раскрытию возможностей человека и утверждению индивидуально-неповторимого способа бытия в мире [16]. Автор считает, что художественные средства и методы вербальной и невербальной связи способны рассекретить и переформулировать высказывания ребёнка, детали, отраженные в его творческом продукте, действия и мимику чувств [17].

М. В. Киселёва отмечает, что взаимодействуя с внешним миром, дети чувствуют свою беспомощность, а реакция взрослых зачастую усложняет процесс негативной оценкой. Искусство соединяет первичный мир воображения ребенка с актуальным миром, в который он погружается [18].

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

В коррекционной работе с детьми, имеющими расстройства аутичного спектра, используют различные методы, от медикаментозных до психологических и арт-педагогических. Методы арт-педагогики дополняют друг друга. Коррекционная работа предполагает вариативность их применения.

В логике нашего исследования рассмотрим наиболее приемлемые методы для коррекции детского аутизма, которые вызывают научный интерес.

Метод *Холдинг-терапия* разработан доктором М. Weich (1983), холдинг (от английского *hold* — держать). Смысл данной терапии зак-

лючается в том, что мать должна взять своего ребенка на руки и крепко прижать его к себе. Пока ребёнок сидит у мамы на коленях, мать смотрит ему в глаза, не ослабляя объятий. Во время холдинг-терапии действия ребёнка могут носить агрессивный характер, он пытается вырваться из объятий разными способами. Действия родителей состоят в том, чтобы успокоить ребёнка. Ребёнку говорят, что его все любят и хотят помочь ему. Именно поэтому его не отпускают из объятий. При проведении холдинг-терапии рекомендуем использовать материнскую поэзию: прибаутки, хвалебные песенки, именные потешки. После сеанса холдинга самочувствие ребёнка значительно улучшается. Он начинает контактировать с родителями, появляется прямой взгляд в глаза. Ребенок может рассматривать лицо родителя, с которым всё это время был вместе так, как будто видит его впервые [19].

A. S. Kaufman (1950) предлагает *метод выбора*, который не придерживается никаких теорий возникновения аутизма. Идея метода выбора заключается в изменении отношения родителей и воспитателей к ребёнку. От выбора, который сделают родители или воспитатели, будет зависеть судьба ребёнка. Родители выбирают между состоянием счастья и горя: грустить и разочаровываться от того, что у них проблемный ребенок, или радоваться и принимать своего ребенка таким, каков он есть, и находить в этом счастье бытия. Если родители принимают ребёнка, они отмечают в его развитии успех.

– Музыкалотерапия

Терапевтическое воздействие на детей оказывает интегративная музыкалотерапия. Целью является создание отношений между ребенком и тем значимым для него человеком, с которым он проводит свое время. Обмен информацией осуществляется в понятиях языка телодвижений, вокала, контакта глаз и зрительного сосредоточения на предмете (воздушный шарик, газовый платок, ленточка, подушка, палочки, игрушка и т. д.).

По мнению В. И. Петрушина, музыка является наиболее доступным видом искусства для детей и стимулирует процессы комму-

никации. Музыка оказывает благотворное влияние на нервную систему, совершенствует дыхательную функцию, регулирует движения и сферы жизнедеятельности при помощи трёх факторов: вибрационного, физиологического и психологического [20].

Музыкальная арт-терапия использует «язык» визуальный и пластический. Сегодня это актуально при работе с «особыми» детьми, которые не всегда могут выразить словами свое эмоциональное состояние, задачу, проблему. Жест, пластическое движение, пантомимика под музыку позволяют ребёнку сказать все то, что он не может высказать словами [2; 12].

Один из компонентов интегративной музыкотерапии составляет хоровое пение. Практика показывает, что хоровое пение помогает детям с сохранённой функцией речи «выплеснуть» зажимы, комплексы, агрессию, депрессию, неуверенность. Во время пения с помощью голоса происходит выплеск как положительной, так и отрицательной энергии. Тем самым гармонизируется общее состояние организма. В коррекционной работе с неговорящими детьми полезно использовать элементарные вокальные импровизации. Дети воспроизводят голосом и движением, как они потягиваются, делают вздох, зевают. Затем пропевают гласные: А-О-У-Э-Ы-И-Я в разных сочетаниях и вариантах. Под музыку можно использовать звукоподражания животным, голосовые или дыхательные звуки.

Следующим компонентом интегративной музыкотерапии являются двигательные импровизации. Движение улучшает способности к взаимоотношению и является формой социального контакта. Терапевтическую ценность представляет эмоционально-двигательное самовыражение, в процессе которого развивается чувство телесной свободы и координации.

По мнению Е. В. Горшковой, танцевально-двигательная терапия играет роль в соединении сознательного и бессознательного [21].

Следующий компонент интегративной музыкотерапии — это музицирование. Занятия представляют собой импровизированную

игру на музыкальных инструментах, которая ориентирована на поиск звукоизвлечения, элементарных мелодических и ритмических моделей. В процессе групповой музыкотерапии участники общаются друг с другом, выстраивая коммуникативно-эмоциональные взаимоотношения. Музыкальный инструмент выступает в роли посредника между ребёнком и его внутренним миром. Посредством игры на музыкальном инструменте ребёнок способен к самовыражению, самокоррекции [22].

### **3 Результаты (Results)**

Мы делаем акцент на арт-терапевтической практике в связи с тем, что ситуация сегодняшнего дня требует новой концепции и универсального основания коррекции детского аутизма. В связи с этим нами были разработаны арт-терапевтические методы. На наш взгляд, использование арт-терапевтических методов в работе с детьми создаст оптимальные условия для коррекции детского аутизма. В арт-терапевтическом процессе происходит самопознание, самопринятие, коммуникативное социальное взаимодействие.

### **4 Обсуждение (Discussion)**

Учитывая точки зрения учёных, мы считаем, что принцип интеграции искусств и видов творческой деятельности детей способствует использованию всех средств арт-терапии в едином творческом процессе. Акцентируется внимание на арт-терапевтических возможностях искусства как средства коррекции и психологического сопровождения детей с расстройствами аутичного спектра.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Резюмируя сказанное, можно заключить, что использование арт-терапевтических методов коррекции детского аутизма способствует процессу адаптации и социализации детей, позволяет гармонизовать личность ребёнка с окружающим миром, людьми и с самой собой. Педагогический путь коррекции личности, который мы считаем целесообразным и методически оправданным, — это путь естественного развития ребёнка, его адаптационных возможностей и способов

социализации. Описанный опыт использования арт-терапевтических методов как средства коррекции детского аутизма справедливо подтверждает образовательную необходимость творческого воспитания. В таком воспитании заложены возможности, о которых мы можем только догадываться.

### Библиографический список

1. Башина В. М. Аутизм в детстве. – М. : Издательство «Медицина», 1999. 240 с. (Серия «Библиотека практикующего врача»). – ISBN 5-225-04534-0.
2. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
3. Лебединская К. С., Никольская О. С. Диагностика раннего детского аутизма: начальные проявления. М. : Просвещение, 1991. – 96 с. – ISBN 5-09-003454-0.
4. Детский аутизм : хрестоматия / сост. Л. М. Шипицина. – СПб. : Международного института семьи и ребёнка им. Р. Валленберга, 1997. – 254 с.
5. Лебединский В. В. Нарушение психического развития у детей : учебное пособие. М. : МГУ, 1985. – 148 с.
6. Мнухин С. С., Зеленецкая А. Е., Исаев Д. Н. О синдроме «раннего детского аутизма», или синдроме Каннера, у детей : хрестоматия : в 2 томах / ред. В. В. Лебединский, М. К. Бардышевская. Том 2 : Психология аномального развития ребенка. Москва : ЧеРо; Издательство Московского университета; Высшая школа, 2002. С. 458–465.
7. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок: пути помощи. М. : Теревинф. 2005. – 288 с. – ISBN 978-5-901599-16-7, 5-901599-16-0 (Серия «Особый ребенок. Исследования и опыт помощи»).
8. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play. *British Journal of developmental psychology*. 1987. Vol. 5, pp. 139–148.
9. Артпедагогика и арттерапия в специальном и инклюзивном образовании : учебник для академического бакалавриата / под ред. Е. А. Медведевой. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2018. – 274 с.
10. Копытин А. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков. М. : Когито-Центр, 2007. – 260 с.
11. Крамер Э. Арт-терапия с детьми : пер. с англ. Г. Н. Нилова, Е. Д. Пройдакова. 2-е изд. М. : Генезис, 2014. – 319 с.
12. Медведева Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Медведева Е. А. [и др.]. М. : Академия, 2001. – 246 с.
13. Никитин В. Н. Арт-терапия : учебное пособие. М. : Издательство «Когито-Центр». 2014. – 336 с. (Серия «Университетское психологическое образование»). – ISBN 978-5-89353-423-8.
14. Янушко Е. А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия : практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. М. : Теревинф, 2004. – 136 с. (Серия «Особый ребёнок»). – ISBN 5-901599-21-7.
15. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E., Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. P. 410.

16. Практическая арт-терапия: лечение, реабилитация, тренинг / под ред. А. И. Копытина. М. : «Когито-Центр», 2008. – 288 с.
17. Практикум по арт-терапии / под ред. А. И. Копытина. СПб. : Питер, 2001. – 448 с.
18. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми : руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб. : Речь, 2006 – 160 с.
19. Либлинг М. М. Игровая холдинг терапия при аутизме // Дефектология. 2014. № 3, С. 30–44.
20. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 380 с. – ISBN 978-5-534-05289-3.
21. Горшкова Е. В. От жеста к танцу. Методика и конспекты занятий по развитию у детей 5–7 лет творчества в танце : пособие для музыкальных руководителей детских садов. М. : Издательство «Гном и Д», 2002. – 120 с. – ISBN 5-296-00291-1.
22. Галынт И. Г. Организация жизненного пространства детей в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы дошкольного образования: основные тенденции и перспективы развития в контексте современных требований: : сб. материалов XIV Международной науч.-практ. конф., 04 мая 2016 г. Челябинск : Издательство ЗАО «Цицеро», 2016. С.116–121. – ISBN – 978-5-91283-714-2.

## **I. G. Galyant**

ORCID No. 0000-0002-5850-4717

Docent, Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: galanti@bk.ru*

### **ART THERAPEUTIC METHODS OF CORRECTION OF INFANTILE AUTISM**

#### **Abstract**

*Introduction.* The article substantiates the relevance of the problem of artpedagogics in the field of correction of children's autism; provides an overview of the main ideas of researchers on the problem of children's autism; discusses art therapeutic methods used in correctional work with children. The purpose of the article is to substantiate and reveal the effectiveness of art therapeutic methods of correction of children's autism, contributing to self-identification, adaptation, socialization, creative expression and self-realization of children with autism spectrum disorders (ASD).

*Materials and methods.* The main methods of research are the analysis of scientific literature on the study of the features of the development of autistic children; as well as art therapeutic methods of correction of children's autism.

*Results.* The author identifies and describes effective art therapeutic methods of correctional work, which have socializing, psychoprophylactic and compensating focus, which can be promising in a comprehensive implementation in correctional and developmental and compensating education of children in preschool educational institutions or home education.

*Discussion.* The article focuses on the art-therapeutic possibilities of art as a means of correction and psychological support of children with problems of socialization, cognitive processes and psychological stability.

*Conclusion.* It is concluded that the implementation of art therapeutic methods will contribute to the adaptation, social communication, creative self-expression of children with autism spectrum disorders.

**Keywords:** children's autism, autism spectrum disorders, psychological and pedagogical support, correction, art pedagogy, art therapeutic methods.

**Highlights:**

Identified the main problems of children's autism;

The features of development of children with autism spectrum disorders for further psychological and pedagogical support and correction of disorders were revealed;

Art-therapeutic methods of correction of children's autism have been developed, contributing to the process of self-identification, self-acceptance, adaptation, socialization, creative development of children with autism spectrum disorders.

**References**

1. Bashina V.M. (1999) *Autizm v detstve* [Autism in childhood]. Moscow, Izdatel'stvo "Meditsina". 240 p. ISBN 5-225-04534-0. (In Russian).

2. Lebedeva LD. (2003) *Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zanyatiy* [Practice of art therapy: approaches, diagnostics, training system]. St. Petersburg, *Rech'*. 256 p. (In Russian).

3. Lebedinskaya K.S. & Nikolskaya O.S. (1991) *Diagnostika rannego detskogo autizma: nachal'nyye proyavleniya* [Diagnosis of early childhood autism: Initial manifestations]. Moscow, *Izdatel'stvo "Prosveshcheniye"*. 96 p. ISBN 5-09-003454-0. (In Russian).

4. Shipitsina L.M. (1997) *Detskiy autizm (Khrestomatiya)* [Children's autism (Reader)]. St. Petersburg, *Mezhdunarodnyy institut sem'i i rebonka im. R. Vallenberga*. 254 p. (In Russian).

5. Lebedinsky V.V. (1985) *Narusheniye psikhicheskogo razvitiya u detey (Uchebnoye posobiye)* [Violation of mental development in children (Textbook)]. Moscow, *Moskovskiy gosudarstvennyy universitet.*, 148 p. (In Russian).

6. Mnukhin S.S. Zelenetskaya A.E., Isaev D.N., Edrs.: Lebedinsky V.V. & Bardyshevskaya M.K. (2002) *O sindrome "Rannego detskogo autizma", ili sindrome Kanner, u detey (Khrestomatiya v 2 tomakh)* [On the syndrome of "Early childhood autism", or Kanner's syndrome in children (Anthology in 2 volumes)]. *Psikhologiya anomal'nogo razvitiya rebenka*. Moscow, *CheRo, Izdatel'ctvo Moskovskogo universiteta, Vysshaya shkola*. 1, pp. 458–465. (In Russian).

7. Nikolskaya O.S., Baenskaya Ye.R. & Libling M.M. (2005) *Autichnyy rebenok: puti pomoshchi* [Autistic child: ways of help]. Moscow, *Terevinf*. 288 p. ISBN 978-5-901599-16-7, 5-901599-16-0. (In Russian).

8. Baron-Cohen S. Autism and symbolic play. *British Journal of developmental psychology*. 1987. Vol. 5, pp. 139–148.

9. Edr. Medvedeva Ye.A. (2018) *Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom i inklyuzivnom obrazovanii : uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata* [Art pedagogy and art therapy in special and inclusive education (A textbook for academic undergraduate)]. Moscow, *Izdatel'stvo "Yurayt"*. 274 p. (In Russian).

10. Kopytin A.I. & Svistovskaya Ye.Ye. (2007) *Art-terapiya detey i podrostkov* [Art therapy with children and adolescents]. Moscow, *Izdatel'stvo "Kogito-Tsentr"*. 260 p. (In Russian).

11. Kramer E., Translated by: Nilov G.N. & Proydakov Ye.D. (2014) *Art-terapiya s det'mi* [Art therapy with children]. Moscow, *Genezis*. 319 p. (In Russian).

12. Medvedeva Ye.A., Levchenko I.YU., Komissarova L.N. & Dobrovol'skaya T.A. (2001) *Art-pedagogika i art-terapiya v spetsial'nom obrazovanii* [Art pedagogy and art therapy in special education]. Moscow, *Akademiya*. 246 p. (In Russian).

13. Nikitin V.N. (2014) *Art-terapiya (Uchebnoye posobiye)* [Art therapy (A training manual)]. Moscow, *Izdatel'stvo "Kogito-Tsentr"*. 336 p. ISBN 978-5-89353-423-8. (In Russian).

14. Yanushko EA (2004) *Igry s autichnym rebenkom. Ustanovleniye kontakta, sposoby vzaimodeystviya, razvitiye rechi, psikhoterapiya (Prakticheskoye posobiye dlya psikhologov, pedagogov i roditeley)* [Games with an autistic child. Establishing contact, methods of interaction, speech development, psychotherapy (a practical guide

for psychologists, teachers and parents)]. Moscow, *Izdatel'stvo "Terevinf"*. 136 p. ISBN 5-901599-21-7. (In Russian).

15. Quill K.A., Bracken K.N., Fair M.E. & Fiore J.A. DO-WATCH-LISTEN-SAY. Social and communication intervention for children with autism. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2002. p. 410.

16. Edr. Kopytin A.I. (2008) *Prakticheskaya art-terapiya: lecheniye, reabilitatsiya, trening* [Practical art therapy: Treatment, rehabilitation, training]. Moscow, *Izdatel'stvo "Kogito-Tsentr"*. 288 p. (In Russian).

17. Edr. Kopytin A.I. (2001) *Praktikum po art-terapii* [Workshop on art therapy]. St. Petersburg, *Izdatel'stvo "Piter"*. 448 p. (In Russian).

18. Kiseleva M.V. (2006) *Art-terapiya v rabote s det'mi : rukovodstvo dlya dets-kikh psikhologov, pedagogov, vrachey i spetsialistov, rabotayushchikh s det'mi* [Art therapy in work with children: a guide for child psychologists, teachers, doctors and specialists working with children]. St. Petersburg, *Izdatel'stvo "Rech"*. 160 p. (In Russian).

19. Libling M.M. (2014) *Igrovaya kholding terapiya pri autizme* [Game therapy in autism]. *Nauchno-metodicheskiy zhurnal "Defektologiya"* 3, 30–44. (In Russian).

20. Petrushin V.I. (2017) *Muzykal'naya psikhologiya (Uchebnik i praktikum dlya akademicheskogo bakalavriata)* [Musical psychology: textbook and workshop for academic baccalaureate]. Moscow, *Izdatel'stvo "Yurayt"*. 380 p. ISBN 978-5-534-05289-3. (In Russian).

21. Gorshkova E.V. (2002) *Ot zhesta k tantsu. Metodika i konspekty zanyatiy po razvitiyu u detey 5–7 let tvorchestva v tantse (Posobiye dlya muzykal'nykh rukovoditeley detskikh sadov)* [From gesture to dance. Methodology and synopsis of developmental lessons for children aged 5–7 years of creativity in dance (A manual for music directors of kindergartens)]. Moscow, *Izdatel'stvo "Gnom i D"*. 120 p. ISBN 5-296-00291-1. (In Russian).

22. Galyant I.G. (2016) *Organizatsiya zhiznennogo prostranstva detey v uslovi-yakh inklyuzivnogo obrazovaniya* [Organization of children's living space in conditions of inclusive education]. *Sbornik materialov XIV Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nyye problemy doshkol'nogo obrazovaniya: osnovnyye tendentsii i perspektivy razvitiya v kontekste sovremennykh trebovaniy"*, 4 maya 2016 g. [A collection of materials of the XIV International Scientific and Practical Conference "Actual problems of preschool education: the main trends and development prospects in the context of modern requirements", May 04, 2016]. Chelyabinsk, *Izdatel'stvo "Zakrytoye aktsionernoye obshchestvo "Tsitsero"*. P 116–121. ISBN – 978-5-91283-714-2. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.44.45.006

УДК 378.937:371.01

ББК 74.480.26:74.200.4

**Ю. В. Гольцева**

ORCID № 0000-0002-2165-5896

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

*E-mail: ulgo@rambler.ru*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ ОЦЕНИВАТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность проблемы подготовки будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности. Цель статьи — обосновать и раскрыть регламентируемую стандартом концепцию работы по формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности, а также систему подготовки будущих педагогов к данной профессиональной деятельности.

*Материалы и методы.* Основным методом исследования является анализ научной литературы, посвященной проблеме подготовки будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности.

*Результаты.* Проведен анализ экспериментального исследования по изучению оценочной деятельности педагогов начальной школы; выявлены и описаны эффективные методы и приемы работы по формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что необходима целенаправленная профессиональная подготовка будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты дея-

тельности.

*Заключение.* Сделан вывод о том, что развитие самостоятельности учебных действий влечет за собой и изменение системы оценивания.

**Ключевые слова:** подготовка будущих педагогов; формирование умения оценивать результаты деятельности; система оценивания результатов деятельности.

**Основные положения:**

- описана проблема формирования у младших школьников умения оценивать уровень результаты деятельности;
- представлены методы и приёмы формирования у младших школьников умения оценивать результаты деятельности;
- описана система подготовки будущих педагогов к формированию у младших школьников умения оценивать результаты деятельности.

## 1 Введение (Introduction)

Оценивание результатов деятельности, совершенствование оценки образовательного процесса всегда было актуальным направлением в образовании. Тем более на современном этапе оценочная деятельность учителя и обучающегося строго регламентированы Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

В настоящее время в системе образования произошли заметные позитивные изменения. В связи с новыми требованиями в образовательной сфере начальная школа должна стать местом первой пробы своих сил. На этом этапе важно развить инициативу и самостоятельность, сохранить познавательную активность, здоровье и эмоциональное благополучие детей.

Сегодня в России оценка достижений учащегося школами проводится лишь со стороны академической успеваемости и остаётся инструментом педагогического и родительского давления на ребёнка. Возникла необходимость в объективном оценивании достиже-

ний каждого ученика. Противоречие между необходимостью построения личностно-ориентированных моделей образовательного процесса и отсутствием адекватной системы оценивания результатов обучения наиболее актуально и трудноразрешимо в современной педагогике. Обозначился широкий круг вопросов, с которыми сталкиваются многие учителя.

Особенностью и важным элементом процесса формирования у младших школьников готовности к самооценке полученного результата является единая и понятная критериальная основа, которая создает у ребенка конкретные представления о выполняемой им деятельности. Кроме того, каждое формируемое универсальное учебное действие само по себе имеет сложную структуру и может быть разложено на ряд более простых шагов-операций. Если ребенок будет осознавать и понимать свою работу как сумму многих умений, каждое из которых оценивается по своему ряду критериев, то он однозначно будет успешен в оценочной деятельности [1, с. 108].

Новый образовательный стандарт глубоко психологичен, поэтому в нем реализуется психологический принцип оценки личных достижений, который предполагает учет достижения обучающимися планируемых результатов в динамике, что позволит оценить даже небольшие продвижения ученика в образовательном процессе. Для диагностики уровня сформированности оценочных умений и индивидуального прогресса в их развитии стандарт рекомендует применять такие методы, как наблюдение с фиксацией результатов индивидуальной и совместной познавательной деятельности в листах наблюдений, а также самоанализ.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Проблема оценки и оценочной деятельности — одна из актуальных в педагогической теории и практике. В разные периоды жизни общества измерение качества знаний обучающихся, а также отображение результатов этих измерений всегда вызывали интерес со стороны педагогов, психологов, родителей. Так, учёные-педагоги

(В. А. Сухомлинский, Ю. К. Бабанский, А. В. Хуторской и др.), исследовавшие данный аспект, под оцениванием понимают процесс изучения и проверки знаний обучающихся. Оценка, по их мнению, — это результат данного процесса, количественный показатель качества результатов учебно-познавательной деятельности учащихся [2].

Отметим, что оценка — это не только педагогическое понятие, но и философское, социально-психологическое явление, имеющее высокую значимость в жизни человека. Учёные к процессу оценивания результатов деятельности обучающихся имеют разное отношение.

Таким образом, оценивая результаты учебной деятельности обучающегося, учитель должен соблюдать дидактические требования, использовать разные формы оценивания, помнить о воздействии оценки на состояние эмоциональной сферы обучающегося.

### 3 Результаты (Results)

По результатам исследования Е. М. Сидоренко, Ю. В. Гольцевой не все педагоги эффективно понимают и используют систему оценивания, предусмотренную современным образовательным стандартом [3]. Так, педагоги, стаж которых менее пяти лет, не всегда хорошо ориентируются в видах оценивания, критериях оценивания. Они знают, что необходимо комментировать оценку результатов деятельности учеников, но в реальности делают это не всегда. При оценивании знаний обучающихся, в основном, учителя со стажем работы менее пяти лет испытывают трудности при оценке устного ответа, а также в применении прогностической и ретроспективной самооценки.

Умение адекватно оценивать себя и результаты своей деятельности возможно только при условии регулярного вовлечения детей в оценочную деятельность, так как, оценивая ответ других, он оценивает относительно себя. На уроках важно также применять прогностическую и ретроспективную самооценки [4].

При ретроспективной самооценке главным для ученика стано-

вится соотнесение уже исправленных учителем ошибок с критериями оценивания. Результат такого оценивания ученик может символом фиксировать на полях.

При формировании прогностической самооценки ту же самую работу по оцениванию ученик делает дважды: до и после выполнения задания.

В результате, когда сравниваются прогностическая и ретроспективная оценки, ребёнок может увидеть свои успехи и затруднения [5].

Таким образом, учитывая объективные трудности в реализации оценочной деятельности у начинающих свой профессиональный путь учителей, возникает необходимость целенаправленной их подготовки к проблеме оценивания еще на этапе обучения в вузе. Для этого необходимо пересмотреть, на каких учебных дисциплинах формировать у будущих учителей соответствующие компетенции.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Такая работа по подготовке будущих педагогов к оцениванию результатов в начальной школе ведется нами в бакалавриате «Начальное образование» и в магистратуре «Педагогика и методика начального образования» в рамках следующих дисциплин: «Оценка уровня достижения планируемых результатов», «Технологии формирования универсальных учебных действий», «Мониторинг образовательных результатов».

Содержание данных дисциплин включает в себя изучение видов оценивания, методики оценивания и, в том числе, педагогический инструментарий оценивания. При этом результатом освоения дисциплины является не только правильное понимание процесса становления учебной самостоятельности школьника, но и сформированность практических навыков оценивания.

Учебная деятельность студентов организуется с использованием не только традиционных форм обучения (лекции, семинары). Эффективной формой оказалось посещение учебных занятий в школе и

наблюдение за оценочной деятельностью педагога. Для достижения цели включенного наблюдения студенты заранее разрабатывают подробный план наблюдения с подробными критериями и характеристиками наблюдаемого явления. Это позволяет студентам сделать подробный анализ того, что они видели на уроке, и описать свой данный опыт в форме эссе [6].

Кроме того, будущие педагоги проводят рефлексию собственного опыта осуществления объективной оценки, ориентируясь на уже знакомые критерии. Все это обеспечивает достижение новых образовательных результатов. Освоение дисциплины в сетевом взаимодействии со школой, предполагающее углубленную профессионально-ориентированную практику студентов, улучшает подготовку будущих учителей начальных классов к оцениванию. После того, как студент изучил научно-методические основания оценочного инструментария на занятиях в вузе, на практике в школе он может видеть удачные приемы оценивания и апробировать их в собственной практической деятельности.

### **5 Заключение (Conclusion)**

За последние десятилетия в содержании современного образования произошли изменения, связанные с переносом акцента на формирование общеучебных и других универсальных действий, что, в свою очередь, влечет за собой и изменение системы оценивания [7]. Система оценивания в новых условиях должна способствовать единению школьной оценки ребенка с реальной оценкой его же обществом. При оценке результатов деятельности основную ценность представляет не само по себе освоение системы опорных знаний и способность воспроизводить их в стандартных учебных ситуациях, а способность использовать эти знания при решении учебно-познавательных и учебно-практических задач в постоянно меняющихся условиях.

### **Библиографический список**

1. Степанова О. В. Развитие познавательных универсальных учебных действий как педагогическая проблема // Молодой ученый. 2016. № 2. С. 851–853.

2. Кузина С. И., Бощенко З. Б. К проблеме оценивания обучения учащихся // Психолог в школе. 2016. № 3 (27). С. 2–9.

3. Гольцева Ю. В., Сидоренко Е. М. Оптимизация подготовки будущих педагогов к оцениванию предметных результатов младших школьников // Европейский журнал социальных наук. 2018. № 7 (1). С. 234–243.

4. Калмыкова Г. А. Оценочная самостоятельность как условие становления субъектной позиции обучающихся в учебной деятельности : электронный научно-практический журнал «Ресурсы, обзоры и новости образования» («РОНО»). 2017. № 31.

5. Кривчикова В. О. Умение младших школьников оценивать результаты деятельности // Молодой ученый. 2018. № 49 (235). Ч. III. С. 281–282.

6. Бобонова Е. Н. Опыт использования инновационных технологий при подготовке учителей начальных классов в педагогическом вузе // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2015. Том 1 (№ 11). С. 440–444.

7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М. : Просвещение, 2010. – 31 с. (Стандарты второго поколения). – ISBN 978-5-09-022995-1.

**Yu. V. Goltseva**

ORCID No. 0000-0002-2165-5896

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

*E-mail: ulgo@rambler.ru*

## **PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION IN PUPILS THE ABILITY TO ASSESS PERFORMANCE**

### **Abstract**

*Introduction.* The article substantiates the relevance of the problem of training future teachers to form the ability of younger students to assess the results of activities. The article aims to substantiate and explain regulated by the standard concept of work among the younger students the ability to assess the results of activities and system of training of future teachers for this professional activity.

*Materials and methods.* The main method of research is the analysis of scientific literature devoted to the problem of training future teachers to the formation of younger students ' ability to assess the results of activities.

*Results.* The analysis of experimental research on the study of evaluation activities of primary school teachers; identified and described

effective methods and techniques for the formation of younger students' ability to evaluate the results of activities.

*Discussion.* It is emphasized that targeted professional training of future teachers is necessary to form the ability of younger students to assess the results of activities.

*Conclusion.* It is concluded that the development of independence of educational activities entails a change in the evaluation system.

**Keywords:** training of future teachers; formation of the ability to evaluate the results of activities; system of evaluation of the results of activities.

**Highlights:**

The problem of formation of the ability of younger students to assess the level of performance is described;

The methods and techniques of formation of the ability to assess the results of activities in younger students are presented;

The system of preparation of future teachers for the formation of younger students' ability to assess the results of activities is described.

**References**

1. Stepanova O.V. (2016) *Razvitiye poznavatel'nykh universal'nykh uchebnykh deystviy kak pedagogicheskaya problema* [Development of cognitive universal educational actions as a pedagogical problem]. *Molodoy uchenyy*. 2, 851–853. (In Russian).
2. Kuzina S.I., Boschenko Z.B. (2016) *K probleme otsenivaniya obucheniya uchashchikhsya* [To the problem of assessing students' learning]. *Psikholog v shkole*. 3 (27), 2–9. (In Russian).
3. Goltseva Yu.V., Sidorenko E.M. (2018) *Optimizatsiya podgotovki budushchikh pedagogov k otsenivaniyu predmetnykh rezul'tatov mladshikh shkol'nikov* [Optimization of training of future teachers to assess the subject results of younger students]. Moscow, *Yevropeyskiy zhurnal sotsial'nykh nauk*. 7 (1), 234–243. (In Russian).
4. Kalmykova G.A. (2017) *Otsenochnaya samostoyatel'nost' kak usloviye stanovleniya sub'yektnoy pozitsii uchashchikhsya v uchebnoy deyatel'nosti* [Evaluative independence as a condition for the formation of the subject position of students in educational activities]. *Elektronnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal "Resursy, obzory i novosti obrazovaniya" ("RONO")*. No. 31. (In Russian).
5. Krivchikova V. O. *the Ability of younger students to evaluate the results of activity*. Young scientist. 2018. No. 49 (235). Part III. Pp. 281–282.

6. Bobonova E.N. (2015) *Opyt ispol'zovaniya innovatsionnykh tekhnologiy pri podgotovke uchiteley nachal'nykh klassov v pedagogicheskom vuze* [Experience in the use of innovative technologies in the preparation of primary school teachers at a pedagogical university]. *Sovremennyye informatsionnyye tekhnologii i IT-obrazovaniye*. 1 (11), 440–444. (In Russian).

7. *Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya (Standarty vtorogo pokoleniya)* [Federal State Educational Standard of Primary General Education (Second Generation Standards)]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii*. Moscow, *Prosveshcheniye*. 2010. 31 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.41.86.007

УДК 378.937:796.07

ББК 74.480.26:75.1

**В. Е. Жабakov<sup>1</sup>, Т. В. Жабакoвa<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-0897-1840

Доцент, кандидат педагогических наук,  
заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и спорта,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: gabakovvu@yandex.ru*

<sup>2</sup>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*

## **ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ МАРШРУТОВ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обоснована актуальность трансдисциплинарного проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. В качестве «ядра» трансдисциплинарности, связывающего компоненты и уровни индивидуальных образовательных маршрутов в единый концептуальный контекст, выбрана самореализация личности будущих педагогов физической культуры.

*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, методика «Моя учеба в вузе» О. А. Вороновой. Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики, корреляционный анализ (по Пирсону), критерий  $f^*$  Фишера.

*Результаты.* Разработаны индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов физической культуры с различным уровнем самореализации; автором представлена характеристика основных индивидуальных маршрутов для адаптивного, гармоничного, инертного и иррационального уровней самореализации; показаны основные направления трансдисциплинарного объединения дисциплин с целью проектирования индивидуальных образовательных маршрутов, описан диагностический инструментарий эффективности реализации индивидуальных образовательных маршрутов, включающий критерии отношения студентов к учебной деятельности.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что внедрение индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры обусловило статистически значимые изменения показателей отношения студентов к учебной деятельности в процессе обучения.

*Заключение.* Делается вывод, что внедрение индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры позволяет внести инновационные компоненты в содержание и структуру управления качеством подготовки студентов.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут, трансдисциплинарное проектирование, подготовка будущих педагогов физической культуры.

**Основные положения:**

- определены возможности трансдисциплинарного проектирования индивидуальных образовательных маршрутов;
- разработаны индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов физической культуры с различным уровнем самореализации;
- представлены результаты оценки эффективности внедрения индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры.

## **1 Введение (Introduction)**

В современных условиях особое внимание уделяется органи-

зации образовательного процесса будущих педагогов физической культуры не только с позиции повышения качества обучения [1], но и внедрения в учебный процесс новых технологий, ориентированных на совместное творческое исследование, различные когнитивные ресурсы, самореализацию личности студентов. По мнению Л. В. Байбородовой, обеспечить согласованность между индивидуальными способностями и возможностями студентов, уровнем их готовности к освоению программы [2], а также существующими стандартами содержания образования позволяет внедрение индивидуальных образовательных маршрутов в процесс обучения. В качестве методико-технологической основы проектирования индивидуальных образовательных маршрутов нами выбран трансдисциплинарный подход. Трансдисциплинарность в узком смысле направлена на интеграцию различных форм и методов проектирования индивидуальных образовательных маршрутов [3], а в широком смысле означает единство знания за пределами конкретных дисциплин [4]. Поэтому реализация трансдисциплинарного подхода направлена на формирование понятийно-смысловых соответствий в процессе проектирования индивидуальных образовательных маршрутов. В качестве «ядра» трансдисциплинарности нами была выбрана самореализация личности будущих педагогов физической культуры.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Проблема исследования индивидуальных образовательных маршрутов отражена в научных исследованиях Л. В. Байбородовой [2], Т. Н. Гущиной, М. В. Кларина, Н. А. Лабунской [5], А. П. Тряпичиной и др.

Опираясь на определение Н. А. Лабунской [6], мы выделили признаки индивидуального образовательного маршрута, к которым отнесли: 1) дифференцированность образовательной программы; 2) обеспечение выбора субъектом траектории саморазвития; 3) разработку и реализацию образовательной программы с позиции самоопределения и самореализации субъектов образовательного процесса.

Следовательно, индивидуальный образовательный маршрут в широком смысле должен отражать экспектации будущих педагогов физической культуры относительно собственного «продвижения» в трансдисциплинарном образовательном пространстве [1], а в узком смысле модифицировать образовательную программу в соответствии с субъектной позицией студентов.

В качестве метода трансдисциплинарного проектирования индивидуальных образовательных маршрутов мы использовали метод многомерных матриц, или метод морфологического ящика. Сущность данного метода заключается в соединении в единую систему всех возможных «знаний, умений, владений», заложенных в предметах, объединенных в рамках трансдисциплинарности. Результаты применения метода могут быть представлены в виде классификации всех выбранных вариантов, кластеров информации, трансдисциплинарного индивидуального маршрута [1].

Для исследования психологических особенностей самореализации личности как «ядра» трансдисциплинарности использовался многомерный опросник самореализации С. И. Кудинова [6]. Для исследования субъективной значимости трансдисциплинарных индивидуальных образовательных маршрутов был введен критерий «отношение к учебной деятельности» и использовалась методика О. А. Ворониной [7]. Для статистической обработки результатов измерений применялось программное обеспечение «SPSS v 17.0», описательные статистики,  $\varphi^*$  критерий Фишера.

### **3 Результаты (Results)**

На первом этапе исследования мы рассматривали психологические особенности самореализации (методика С. И. Кудинова). Нами выявлено, что для гармоничного уровня самореализации (21,2 % респондентов) характерно стремление к полярности показателей самореализации. Такая тенденция прослеживается практически по всем показателям самореализации на гармоничном уровне, кроме показателей эгоцентрической и социцентрической мотивации само-

реализации, которые являются относительно уравновешенными.

Качественные различия показателей самореализации на гармоничном и адаптивном (42,4 % респондентов) уровнях связаны с показателями личностных и социальных барьеров самореализации. Высокие показатели по шкале «социальные барьеры самореализации», которые проявили испытуемые на адаптивном уровне самореализации, возможно, являются маркерами конформной самореализации, в большей степени обусловленной стремлением следовать социально одобряемым способам и приемам самовыражения личности [8]. Социальные барьеры самореализации могут быть обусловлены недостаточной информированностью будущих педагогов физической культуры о формах самореализации в процессе обучения, односторонними интересами.

Если тенденция к полярности показателей самореализации сохраняется и на инертном уровне самореализации (27,2 % респондентов), то на иррациональном уровне (9,09 % респондентов) самореализации происходит сглаживание профиля самореализации за счет увеличения значений показателей «консервативность», «деструктивность», «пессимистичность». Поэтому для испытуемых, проявивших иррациональный уровень самореализации, характерна интеллектуальная, коммуникативная и поведенческая стереотипность и как следствие «пассивность» самореализации. Непродуктивность самореализации личности будущих педагогов физической культуры, возможно, объясняется отсутствием позитивного опыта самовыражения. Негативный психоэмоциональный настрой, который проявили респонденты на иррациональном уровне самореализации, вероятно, связан с противоречивыми тенденциями, например, с заниженной самооценкой при доминировании установок к позиционированию своей персоны [6].

Таким образом, изменение уровня самореализации от иррационального к гармоничному определяется стремлением к увеличению полярности шкал. Качественным своеобразием показателей самореализации будущих педагогов физической культуры является сглаживание

различий между эгоцентрической и социоцентрической мотивациями самореализации [8], тенденция к уравниванию доминирования социально-одобряемых мотивов самореализации и узколичностных мотивов является общей для всех уровней самореализации.

В соответствии с психологическими особенностями самореализации личности для будущих педагогов физической культуры с гармоничным уровнем самореализации мы реализовали метод многомерных матриц, включающий сбор элементов психолого-педагогических задач по самостоятельно выбранным параметрам, но при обязательном «присутствии» материала учебных дисциплин, включенных в поле трансдисциплинарности: психологии, педагогики, педагогического физкультурно-спортивного совершенствования, подвижных игр, спортивных игр. В отличие от автономной работы по многомерной матрице, самостоятельно конструируемой будущими педагогами с гармоничным уровнем самореализации, для группы испытуемых с инертным и иррациональным уровнем самореализации была дана готовая матрица и составлен «маршрут» поиска информации. В процессе работы мы стимулировали познавательную активность будущих педагогов физической культуры, мотивируя к поиску «нового маршрута» [9]. Для третьей группы испытуемых с адаптивным уровнем самореализации сбор элементов психолого-педагогических задач в процессе обучения осуществлялся в соответствии со «смыслами предметных отношений и побуждений», отражающий глубину и точность когнитивных значений и их роль в поведении субъекта (креативность — консервативность) [10]; выбор доминирующих побуждений.

На втором этапе нашего исследования в соответствии с психологическими особенностями самореализации мы проектировали индивидуальные образовательные маршруты будущих педагогов физической культуры.

На инертном и иррациональных уровнях самореализации проектирование индивидуальных образовательных маршрутов основано

на трансдисциплинарном объединении таких практико-ориентированных дисциплин, как новые виды физического воспитания и спорта, подвижные игры, сложно-координационные виды спорта, игровые виды спорта, юношеский спорт, спорт высших достижений, спортивная подготовка в игровых видах спорта. Индивидуальный образовательный маршрут такого типа направлен на практическое преобразование и совершенствование телесности как основы физической культуры личности, поэтому многомерные матрицы для индивидуальных маршрутов первого типа составляются на основе физической подготовленности будущих педагогов физической культуры.

Для адаптивного уровня самореализации характерно «подстраивание» индивидуальной траектории самореализации под внешние (реакция на профессиональную инициацию, на знакомство с условиями профессиональной деятельности, специфику профессиональной среды и рынка труда) и внутренние (представления о будущей профессии, осознание себя в профессии) условия. Поэтому индивидуальные маршруты второго типа основаны на трансдисциплинарном объединении дисциплин методического блока и направлены на формирование компетенций, позволяющих эффективно осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся в сфере физической культуры и спорта, выявлять и корректировать трудности в обучении, реализовать возможности достижения определенного уровня личностного и физического развития. Диффузность и пассивность самореализации преодолеваются на адаптивном уровне самореализации через освоение многомерных матриц, которые, с одной стороны, отражают общественно-образовательный контекст деятельности педагога физической культуры [1], с другой — обуславливают специфику квазипрофессиональной деятельности в процессе изучения дисциплин методического блока.

В большей степени задачи трансдисциплинарности решаются на линии индивидуальных маршрутов, связанных с профессиональной педагогической деятельностью, на гармоничном уровне са-

морализации. На этом уровне самореализация становится активной, реальной [8] и отражает целеполагание личности. Задания, включенные в многомерную матрицу, объединены общей трансдисциплинарной траекторией, которая предполагает продвижение от интрасубъективных к интересубъективным научным знаниям. Именно такое осмысление профессиональных проблем и решение профессиональных задач в рамках соответствующей трансдисциплинарной матрицы позволяет сформировать мировоззренческую позицию будущих педагогов физической культуры [11]. Такая позиция должна быть основана на ответственности за результаты профессиональной деятельности, проявляющейся и закрепляющейся у будущего педагога физической культуры как одно из профессионально значимых качеств личности.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Опытно-экспериментальная работа по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры проводилась на базе кафедры теории и методики физической культуры и спорта Высшей школы физической культуры и спорта Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета г. Челябинск. В исследовании приняли участие 66 человек в возрасте от 18 до 22 лет.

Результаты диагностики отношения студентов к учебной деятельности по методике «Моя учеба в вузе» до внедрения индивидуальных образовательных маршрутов показывают, что 37,8 % респондентов ( $n = 66$ ) проявили низкие показатели по шкале «Эмоционально-оценочное отношение к учебной деятельности» [7]. Ситуация затруднения у опрашиваемых связана с выделением субъектной значимости изучаемого материала, сниженным познавательным интересом.

Шкала «Удовлетворенность – неудовлетворенность выбранной специальностью» отражает не только эмоционально-ценностное отношение студентов к выбранной профессии, но и установку на будущую профессионально-педагогическую самореализацию. Так,

22,7 % опрошенных студентов не выстраивают перспективы профессионального развития, не задумаются о самореализации в профессиональной деятельности.

Показатели по третьей шкале «Внутренняя и внешняя мотивация» отражают, по нашему мнению, не столько мотивационные диспозиции, сколько автономность личности. Поэтому высокие показатели по этой шкале (65,1 %), скорее всего, связаны со стремлением будущих педагогов физической культуры к самостоятельности и сепарации от родителей.

После внедрения индивидуальных образовательных маршрутов изменение отношения к учебной деятельности по первой шкале составило 15,1 %. Качественный анализ ответов респондентов позволяет сделать вывод, что наблюдается положительная динамика по показателям «интерес к учебе», «связь обучения с будущей профессией». Активность на занятии оценивают как удовлетворительную 71,6 % респондентов. Важным для 75,8 % принявших в опросе будущих педагогов физической культуры является не только активное педагогическое взаимодействие в процессе обучения, но и профессионализм преподавателя.

Используя критерий  $F^*$  Фишера, мы выявили различия по критерию «отношение к учебной деятельности» в группах с различным уровнем самореализации до и после внедрения индивидуальных образовательных маршрутов: адаптивный уровень ( $F^*_{эмп} = 2,64$ ,  $F^*_{кр} = 2,31$  ( $p \leq 0,01$ )), гармоничный уровень ( $F^*_{эмп} = 2,48$ ,  $F^*_{кр} = 2,31$  ( $p \leq 0,01$ )), инертный уровень ( $F^*_{эмп} = 2,34$  при  $F^*_{кр} = 1,64$  ( $p \leq 0,05$ ) и  $F^*_{кр} = 2,31$  ( $p \leq 0,01$ )), иррациональный уровень ( $F^*_{эмп} = 1,78$  при  $F^*_{кр} = 1,64$  ( $p \leq 0,05$ ) и  $F^*_{кр} = 2,31$  ( $p \leq 0,01$ )).

### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, введение метода многомерных матриц как формы реализации проектирования индивидуальных образовательных маршрутов обеспечивает особую значимость субъектности образовательного процесса, обеспечивая переход от «знаниевой парадигмы» к «компетентностно-ориентированной».

Стремление будущих педагогов физической культуры построить свой индивидуальный трансдисциплинарный образовательный маршрут, на формирование которого оказывает влияние самореализация личности, прослеживается в последнее время все более отчетливо. Самореализация будущих педагогов физической культуры в процессе обучения проявляется на различных уровнях, что бесспорно свидетельствует о необходимости ее определения и ее изучения. Введение и анализ данного понятия позволяет приблизиться с других точек зрения к вопросу получения профессионального образования, которые связаны с тем, что образование рассматривается в тесной взаимосвязи с жизнедеятельностью студента, с его ориентациями, целями, планами [12].

Таким образом, гуманистическая образовательная парадигма устанавливает новый тип отношений — «субъект-субъектные», при котором педагог и студент пребывают в состоянии сотрудничества и сотворчества. Допустимость реализации подобных отношений достигается посредством выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов будущих педагогов физической культуры.

### Библиографический список

1. Жабаков В. Е. Педагогическое управление качеством подготовки специалиста физической культуры: монография. Челябинск : Изд-во Челяб. Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. – 237 с.
2. Байбородова Л. В. Принципы организации индивидуальной образовательной деятельности студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 2. С. 35–41.
3. Мокий В. С. Методология трансдисциплинарности–4. 3-е изд., испр. и допол. Нальчик : АНОИТТ, 2017. – 112 с.
4. Черникова И. В., Черникова Д. В. Методологические и структурный трансформации в развитии современной науки // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2019. № 49. С. 60–68.
5. Лабунская Н. А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2002. Т. 2. № 3. С. 79–90.
6. Кудинов С. И., Кудинов С. С. Психодиагностика личности : учебное пособие. Тольятти : Изд-во ТГУ, 2012. – 270 с.
7. Воронина О. А. Диагностика отношения студентов к учебной деятельности // Вестник Вятского государственного университета. 2008. Т. 3. № 3. С. 159–163.
8. Шутенко Е. Н., Шутенко А. И., Ковтун Ю. Ю. Признаки и паттерны самореализации студентов как показатели их психологического благополучия в

процессе обучения в вузе // Приложение к научному журналу «Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири» «Электронный научный журнал «РЕМ: Psychology. Educology. Medicine» [ПЭМ: Психология. Эдукология. Медицина]». 2018. № 3. С.192–212.

9. Гульпенко К. В., Тумашик Н. В. Актуальные проблемы образовательной траектории учащихся высшей школы // Проблемы современной экономики. 2017. № 4 (64). С.192–197.

10. Vaumann S. *Psychologie im Sport*. Aachen, Meyer & Meyer, 2000. 357 p.

11. Таранова А. Н., Ахмедова Э. М. Трансдисциплинарный подход в подготовке магистров // Мир науки, культуры, образования. 2017. 31 (62). С. 155–157.

12. Листвинина Е. В. Образовательная среда: социокультурный аспект // Известия Саратовского университета. 2018. Т. 18. Вып.4. С.474–476. (Серия «Философия. Психология. Педагогика»).

**V. Ye. Zhabakov<sup>1</sup>, T. V. Zhabakova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-0897-1840

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

*E-mail: gabakovvu@yandex.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-9947-5505

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

*E-mail: zhabakova@inbox.ru*

## **TRANSDISCIPLINARY DESIGN OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTES FOR FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS**

### **Abstract**

*Introduction.* The article substantiates the relevance of transdisciplinary design of individual educational routes. As the «core» of transdisciplinarity, linking the components and levels of individual educational routes into a single conceptual context, the self-realization of the personality of future teachers of physical education was chosen.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of the scientific literature devoted to the problem of students' self-realization in the learning process, as well as diagnostic methods, including a multi-dimensional self-realization questionnaire (S.I. Kudinov),

the methodology «My studies at the university» O.A. Voronova. For statistical processing of the measurement results, the SPSS v 17.0 software, descriptive statistics, correlation analysis (according to Pearson), and Fisher's criterion  $\varphi^*$  were used.

*Results.* Individual educational routes for future physical education teachers with a different level of self-realization have been developed; the author presents the characteristics of the main individual routes for the adaptive, harmonious, inert and irrational level of self-realization; the main directions of the transdisciplinary association of disciplines with the aim of designing individual educational routes are shown, the diagnostic toolkit of the effectiveness of the implementation of individual educational routes is described, including criteria for the attitude of students to educational activities.

*Discussion.* It is emphasized that the introduction of individual educational routes for future teachers of physical education led to statistically significant changes in the indicators of students attitudes toward learning activities in the learning process.

*Conclusion.* It is concluded that the introduction of individual educational routes for future teachers of physical education allows introducing innovative components into the content and structure of the quality management of student training.

**Keywords:** individual educational route, transdisciplinary design, training of future teachers of physical education.

**Highlights:**

The possibilities of transdisciplinary design of individual educational routes have been identified;

Developed individual educational routes for future teachers of physical education with a different level of self-realization;

The results of evaluating the effectiveness of the implementation of individual educational routes of future physical education teachers in the learning process are presented.

**References**

1. Zhabakov V.Ye. (2016) *Pedagogicheskoye upravleniya kachestvom podgo-*

*tovki spetsialista fizicheskoy kultury* [Pedagogical quality management of specialists training in physical culture]. Chelyabinsk. 237 p. (In Russian).

2. Bajborodova L.V. (2016) *Principy organizacii individual'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti studentov v pedagogicheskom vuze* [Principles of organization of individual educational activity of students in pedagogical high school]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2, 35–41 (In Russian).

3. Moky V. S. (2017) *Metodologiya transdisiplinarnosti-4* [Methodology of transdisciplinarity-4]. Nalchik, ANOITT. 112 p. (In Russian).

4. Chernikova I.V. & Chernikova D.V. (2019) *Metodologicheskie i strukturnyj transformacii v razvitii sovremennoj nauki* [Methodological and structural transformations in the development of modern science]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya*. 49, 60–68. (In Russian).

5. Labunskaya N.A. (2002) *Individualnyj obrazovaelnyj marshrut studenta: podxody k raskrytiyu ponyatiya* [Individual educational route of the student: approaches to the disclosure of the concept]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im A.I. Gercena*. 2, 3, 79–96.

6. Kudinov S.I. & Kudinov S.S. (2012) *Psixodiagnostika lichnosti (uchebnoe posobie)* [Psychodiagnosics of personality (Tutorial)]. Tol'yatti, *Izdatel'stvo Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 270 p. (In Russian).

7. Voronina O.A. (2008) *Diagnostika otnosheniya studentov k uchebnoj deyatel'nosti* [Diagnostics of students attitude to educational activity]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*. 3, 3, 159–163. (In Russian).

8. Shutenko E.N., Shutenko A.I. & Kovtun Yu.Yu. (2018) *Priznaki i patterny samorealizacii studentov kak pokazateli ih psihologicheskogo blagopoluchiya v processe obucheniya v vuze* [Signs and patterns of self-realization of students as an indicator of their psychological well-being in the process of studying at the University]. "Elektronnyy nauchnyy zhurnal "PEM: Psychology. Educology. Medicine" [PEM: Psikhologiya. Edukologiya. Meditsina]". 3. 192–212 (In Russian).

9. Gulpenko K.V., Tumashik N.V. (2017) *Aktualnye problemy obrazovatelnoj traektorii uchashchihsya vysshej shkoly* [Actual problems of educational trajectory of higher school students]. *Problemy sovremennoj ekonomiki*. 4 (64), 192–197. (In Russian).

10. Baumann S. *Psychologieim Sport*. Aachen: Meyer & Meyer, 2000. 357 p.

11. Taranova A.N., Ahmedova E.M. (2017) *Transdisciplinarnyj podhod v podgotovke magistrrov* [Transdisciplinary approach in the preparation of masters]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*. 31 (62). 155–157 (In Russian).

12. Listvinina E.V. (2018) *Obrazovatel'naya sreda: sociokulturnyj aspekt* [Educational environment: socio-cultural aspect]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika*. 18, 4, 474–476. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.21.20.008

УДК 374

ББК 74.4

**Т. Г. Калугина**

ORCID № 0000-0002-2600-9148

Профессор, доктор педагогических наук, ученый секретарь  
Южно-Уральского научного центра Российской Академии Образования,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Челябинская область, Россия.

*E-mail: kalug.tg@yandex.ru*

## **ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ МЕГАПОЛИСА В УСЛОВИЯХ КЛАСТЕРА**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматриваются условия и механизмы формирования педагогического кластера мегаполиса. Дается анализ научных подходов к формированию педагогического кластера, этапы его становления и развития. Показаны механизмы взаимодействия участников, система управления, предлагаются пути, обеспечивающие взаимодействие организаций общего и высшего образования, способствующие синергетическому эффекту за счет непрерывной подготовки педагогов и повышения их профессиональной компетентности.

*Материалы и методы.* В статье используются общенаучные и педагогические методы: анализ научной литературы, сравнение и обобщение, метод моделирования психолого-педагогических процессов и явлений. Изучение явлений осуществляется на основе кластерного, компетентностного, личностно ориентированного и системного подходов.

*Результаты.* Результатом научной, организационно-управленческой и методической деятельности по формированию педагогического кластера выступает создание единого образовательного пространства мегаполиса, в котором педагоги смогут проявлять высокую инновационную активность по воспроизводству педагогических

кадров нового качественного уровня. Результат деятельности педагогического кластера будет применим всеми участниками такого взаимодействия.

*Обсуждение.* Опыт многих стран показывает, что активное использование кластерного подхода является надежным механизмом развития экономики, науки и образования. Актуальность формирования кластерного взаимодействия для системы муниципального образования в условиях мегаполиса определяется рядом системных факторов. Кластерный подход позволяет обеспечить формирование вертикальной системы, состоящей из организаций, выполняющих разные функции и объединенных общей деятельностью, а также горизонтальное сетевое взаимодействие, дающее возможность использовать ресурсы партнеров.

*Заключение.* Педагогический кластер в условиях мегаполиса может дать синергетический эффект только в случае продуманного, целенаправленного и комплексного научно-методического сопровождения. Под научно-методическим сопровождением развития образования для обеспечения непрерывной подготовки квалифицированных кадров в рамках педагогического кластера мы понимаем деятельность по достижению высокого уровня педагогического мастерства, а также по созданию кейс-методик подготовки обучающихся к выбору педагогической профессии, временных научно-исследовательских коллективов из числа научных работников и профессорско-педагогического состава кафедр университета, педагогов образовательных организаций, специалистов органов управления образованием и их методических центров.

**Ключевые слова:** кластерный подход, сетевое взаимодействие образовательных организаций; модель управления педагогическим кластером, непрерывная подготовка педагогических кадров в условиях мегаполиса, синергетический результат.

**Основные положения:**

Рассмотрены методологические основы кластерной интеграции

в муниципальной системе образования; показана технология создания педагогического кластера в условиях мегаполиса; предложены направления, формы и виды деятельности сетевого взаимодействия в рамках педагогического кластера.

## **1 Введение (Introduction)**

Эффективность экономических процессов во всем мире зависит от уровня развития инновационных процессов, для которых важными компонентами являются знания, умения, навыки, компетенции работников, оказавшихся на рынке труда, в производственном секторе экономики или в социальной сфере. Это в полной мере может быть отнесено и к образовательной отрасли [1].

К основным мировым тенденциям изменений в сфере образования можно отнести усиление конкуренции, наличие новых приоритетных направлений развития экономики, наукоемкость экономики и рост потребности в научных кадрах, расширение международной интеграция образования, информационную революцию, быстрое устаревание знаний и способов их получения [2].

Данные тенденции трансформируются и в основные тенденции изменений в сфере российского образования: развитие образования через развитие «взаимодействия образовательных организаций и научно-исследовательских центров ...», накопление инновационного опыта сетевого взаимодействия, разработка различных документов, обеспечивающих правовые нормы сетевого взаимодействия, создание профессиональных стандартов, независимая оценка профессиональных квалификаций, привлечение педагогического капитала к интеграционным процессам, цифровизация образования [3].

Кластерный подход, исходя из опыта многих стран, является эффективным инструментом повышения уровня развития экономики и как следствие науки, образования и наоборот.

По определению западных ученых, кластер — это группа географически соседствующих взаимосвязанных компаний (поставщики, производители, посредники) и связанных с ними организаций

(учреждения образования, органы государственного управления, компании, определяющие инфраструктуру), действующих в определенной сфере и взаимодополняющих друг друга

В частности, М. Портер считает, что кластеры — это то, что мы обнаруживаем в реальной жизни, и то, что требует поддержки науки и государства. М. Энрайт определяет кластер как географически очерченную агломерацию связанных между собой фирм. С. Розенфельд считает, что для формирования регионального кластера необходимо иметь еще и активные каналы для деловых транзакций, диалога и коммуникации [4; 5; 6]. Анализ различных типов кластеров позволяет выделить несколько стадий его формирования: от изучения кластерной теории до осмысления инновационных процессов [7].

Актуальность внедрения кластерного взаимодействия для системы муниципального образования в условиях мегаполиса определяется, прежде всего, реформами высшего, в том числе, педагогического, образования, требованиями к качеству образования, недостаточностью ресурсов одной образовательной организации. Кластерное взаимодействие позволяет обмениваться материальными, кадровыми, методическими ресурсами, создавать необходимые условия для эффективной совместной деятельности в сетевом режиме [8; 9].

Для его эффективной реализации важным представляется использование административного ресурса. Это повышает кластерный потенциал педагогического сегмента образования в целом. При этом под образовательным кластером понимается взаимодействие, в котором лидирующие позиции занимает высшая школа, объединяющая образовательные и управленческие структуры в единое целое [10].

Первоначально образовательные кластеры создавались между организациями профессионального образования и предприятиями. Это повышало их притягательность для молодежи при выборе профессии и образовательной организации, в которой они будут ее получать. Затем они стали создаваться между образовательными организациями разного уровня.

Педагогический кластер — это совокупность взаимосвязанных разноуровневых образовательных организаций, объединенных общей деятельностью для получения в будущем педагогической профессии. Педагогический кластер выступает при этом важной системой взаимодействия нового типа, опирающейся на добровольное сотрудничество, межличностные коммуникации и социальное взаимодействие от педагогических классов общеобразовательной школы до аспирантуры.

Таким образом, различие между образовательным и педагогическим кластером мы видим в том, что образовательный кластер обеспечивает эффективную интеграцию институтов образования в единую систему, связанную отношениями оказания образовательных услуг, а педагогический кластер формирует еще и педагогическое сообщество, заинтересованное в воспроизводстве педагогических кадров.

Основными предпосылками к созданию педагогического кластера в г. Челябинск как мегаполисе могут выступать наличие высокого научного потенциала образовательных организаций; весомого управленческого опыта взаимодействия, в том числе в рамках национального проекта «Образование»; тесная взаимосвязь научно-исследовательских разработок и образовательного процесса вуза и апробация их в образовательных организациях муниципальной системы.

Задачи педагогического кластера в условиях мегаполиса:

- формирование и развитие инновационного кадрового потенциала образования, последиplomная подготовка научно-педагогических кадров руководителей, педагогов для организаций образования;
- фундаментальные и прикладные исследования на основе уникального опыта для поддержки инновационного развития и модернизации образования;
- проведение полного инновационного цикла научно-исследовательских работ;
- формирование и внедрение инновационных подходов к управлению организациями образования и организацией научного и об-

разовательного процессов в системе кластера, развитие информационных технологий научного планирования и внедрения разработок;

- развитие и координация международного сотрудничества в области наук об образовании в интересах модернизации образования и экономики.

Преимуществами педагогического кластера являются наличие единой научно-исследовательской базы, создание банка цифровых и других современных педагогических технологий; снижение рисков при внедрении научных достижений и инноваций в практику; подготовка кадров высшей квалификации.

При этом уровни образования и уровни квалификации по Национальной рамке квалификаций РФ от начальной школы до аспирантуры позволяют в условиях педагогического кластера решить еще одну важную задачу — создать основу для реализации принципа непрерывности и независимой оценки квалификаций выпускников вуза и педагогических работников, действующих в системе муниципального образования.

Основной результат взаимодействия в условиях педагогического кластера — повышение качества образования в целом путем повышения качества педагогических кадров — получается за счет:

- привлечения лучших педагогических кадров к образовательному процессу;
- высоких образовательных стандартов, заданных участниками педагогического кластера;
- изменения принципов аттестации педагогов, введение независимой оценки их квалификаций;
- повышения активности молодых педагогов и предоставления им возможности поступления в магистратуру и аспирантуру.

Концепция развития педагогического кластера для муниципальной системы г. Челябинск, предлагаемая нами, предполагает территориальную агломерацию семи районных муниципальных образований, образовательных организаций, входящих в муниципальную

систему и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Размещение и обмен информацией между ними предполагается через различные формы взаимодействия, в том числе через сайт Комитета по делам образования администрации города и сайт университета. Это позволит быстрее и адекватнее реагировать на инновационные процессы, происходящие в системе. Данная концепция вошла в качестве самостоятельного проекта в Комплексную программу фундаментальных научных исследований до 2020 года Южно-Уральского научного центра Российской Академии Образования. Создание, развитие и функционирование педагогического кластера предполагает три этапа: подготовительный, базовый и описательный.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Создание педагогического кластера связано не только с обеспечением эффективного взаимодействия общеобразовательных организаций города и ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в единой системе, но и с выбором методов, обеспечивающих эффективную инновационную активность участников кластерного взаимодействия в подготовке педагогических кадров. При этом важную роль в функционировании и развитии педагогического кластера будут играть следующие факторы (и здесь мы солидарны с мнением Н. Н. Давыдовой, Б. М. Игошева, С. Л. Фоменко): сокращение времени установления устойчивых взаимосвязей между участниками кластера и выявления их специфических потребностей; деятельность единого органа управления (совета и комиссий), с помощью которого будут обеспечены обоснованные и согласованные действия по развитию педагогического кластера; снижение затрат на материальную базу, инфраструктуру, информационное обеспечение, обучение и переобучение новым технологиям педагогических кадров для образовательной и инновационной деятельности, апробация разрабатываемых новшеств; более активное внедрение инноваций в деятельность образовательных организаций.

Подготовка педагогических кадров для нужд муниципалитета всегда была приоритетным направлением развития мегаполиса. Решить эту задачу можно через:

- привлечение в педагогическую профессию мотивированных и подготовленных обучающихся общеобразовательных школ путем создания педагогических классов и педагогических лабораторий;
- целевое поступление в педагогические колледжи и вузы по направлениям образовательных организаций;
- подготовку в вузе на основе модульного принципа организации и отбора содержания образования;
- реализацию воспитательной программы вуза, направленную на профориентацию, формирование граждански активной и социально-ответственной личности.

### **3 Результаты (Results)**

Как уже было отмечено выше, для эффективной деятельности педагогического кластера необходимо создание единого органа управления; соответствующих комиссий; выбор приоритетных направлений развития педагогического кластера; мониторинг эффективности на основе показателей.

В единый орган управления, координирующий работу педагогического кластера, должны быть включены не только представители организаций, входящих в кластер, но также представители муниципального органа исполнительной власти. Они обеспечивают государственное регулирование и поддержку образовательной, научной, инновационной и другой деятельности в педагогическом кластере.

Образовательные организации входят в состав педагогического кластера как важные составляющие, обеспечивающие качественное профессиональное педагогическое образование, проведение научных исследований, содействующих развитию направлений подготовки педагогических кадров для сферы образования. Муниципальный орган исполнительной власти обеспечивает включение административного ресурса для достижения целей педагогического кластера —

наполнение муниципальной образовательной системы квалифицированными педагогическими кадрами нового поколения.

Среди основных направлений работы педагогического кластера можно выделить организационно-аналитическую деятельность, организационно-управленческую деятельность, научную и инновационную деятельность, содержательную деятельность.

Единый орган управления определяет также виды и формы профориентационных мероприятий, методы контроля и способы оценки результатов совместной деятельности. Все это требует научно-методического сопровождения развития муниципального образования на основе обеспечения непрерывной подготовки квалифицированных кадров для образовательных организаций мегаполиса.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Мы предполагаем, что именно системность реализации обозначенных инновационных направлений и форм деятельности может обеспечить эффективное функционирование педагогического кластера в условиях мегаполиса. При этом педагогический кластер, который является частью региональных и межрегиональных образовательных систем, обеспечит решение вопросов организации непрерывной профессиональной подготовки педагогов.

Непрерывная профессиональная подготовка педагогических кадров постоянно находится в поле зрения ученых и практиков. Как научная проблема она рассматривалась в работах И. О. Котляровой, Н. В. Кузьминой, Г. В. Мухаметзяновой, С. А. Репина, В. А. Слостенина, Н. Ф. Талызиной и других отечественных авторов. Современные подходы и особенности создания систем непрерывного педагогического образования представлены в работах Е. В. Бондаревской, А. А. Вербицкого, И. А. Колесниковой, Л. М. Перминова, В. А. Разумного, Г. Н. Серикова, В. С. Шубинского и др. [11; 12]. Целью системы непрерывного педагогического образования является создание эффективных условий для развития личности учителя, отвечающего запросам общества, конкретного региона и субъектов образовательного про-

цесса. Педагогический кластер является прекрасным механизмом реализации данной цели. Уровневая подготовка в педагогическом кластере осуществляется с позиций целостной системы. Целостность системы педагогического образования означает, что ее элементы служат основной цели и способствуют достижению оптимальных результатов в профессиональной подготовке учителя.

## **5 Заключение (Conclusion)**

Педагогический кластер, его создание, функционирование и развитие будет способствовать развитию и активному внедрению педагогических инноваций, передаче опыта и установлению контактов участников взаимодействия; проведению совместных научных исследований и проектов, изменению программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, увеличению числа педагогически одаренных детей и их отбору для обучения в педагогических вузах и колледжах, повышению исследовательской компетенции педагогов.

## **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья печатается в рамках проекта, включенного в комплексную программу и план научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности научного центра Российской академии образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018–2020 годы «Педагогическое образование на Южном Урале: научные основы развития и инноваций». Автор выражает признательность коллегам за помощь.

## **Библиографический список**

1. Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Фоменко С. Л. Развитие педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве // Педагогическое образование в России. 2015. № 11. С. 12–18.
2. Фоменко С. Л., Деткина И. Н., Бродовских Э. Ю., Управление внедрением профессионального стандарта в условиях педагогического (образовательного) кластера в региональном образовательном пространстве (из опыта Екатеринбургского Суворовского училища) [Электронный ресурс] // Информационное агентство “master.kz”. 2017. № 1. URL: <http://master.ipksko.kz/kz/m-o-kaz-2/195-upravlenie-vnedren> (дата обращения: 25.10.2019).
3. Золотарева Н. М. Развитие системы подготовки кадров для инновационной экономики России // Образование и наука. 2014. № 5. С. 14–21.

4. Портер М. Конкуренция : пер. с англ. 2-е изд. М. ; СПб. ; Киев : Вильямс. 2006. – 608 с. – ISBN 5-8459-0794-2.
5. Vos A. Qualifications Frameworks Leading to Reforms in East European Education. *The Education and Science Journal*. 2014. No. 6, pp. 149–157.
6. Rosenfeld S.A. Bringing Business Clusters into the Mainstream of Economic Development. *Journal “European Planning Studies”*. 1997. Vol. 5, no. 1, pp. 3–23. ISSN 0965-4313, ISSN 1469-5944.
7. Мокроносов А. Г., Вершинин А. А. Формирование модели опережающего развития кадрового потенциала территории // *Образование и наука*. 2014. № 8. С. 19–28.
8. Давыдова Н. Н., Синякова М. Г., Фоменко С. Л. Тенденции развития социального партнерства в условиях сетевой кластерной интеграции // *Педагогический журнал Башкортостана*. 2014. № 5. С. 36–46.
9. Петухова Т. П. Университет и школы: образовательный кластер // *Высшее образование в России*. 2010. № 7. С. 113–121.
10. Проскурина Т. Л. Образовательный кластер как региональная инновационная стратегия // *Образовательные технологии*. 2011. № 3. С. 53–63.
11. Жуков Г. Н., Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования // *Образование и наука*. 2013. № 4 (103). С. 58–76
12. Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования / Н. Н. Давыдова [и др.] // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 10. С. 72–77.

**T. G. Kalugina**

ORCID No. 0000-0002-2600-9148

Full Professor, Doctor of Pedagogic Sciences, Scientist Secretary of the South-Ural Research Center of the Russian Academy of Education of the Russian Academy of Education, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: kalug.tg@yandex.ru*

## **PREPARATION OF PEDAGOGICAL PERSONNEL FOR MEGAPOLIS UNDER CONDITIONS OF THE CLUSTER**

### **Abstract**

*Introduction.* The article discusses the conditions and mechanisms for the formation of the pedagogical cluster of a metropolis. The analysis of scientific approaches to the formation of the pedagogical cluster, the stages of its formation and development. The mechanisms of interaction of participants, a management system are shown, ways are proposed that ensure the interaction of organizations of general and higher education, which contribute to a synergistic effect through the continuous training of teachers and increase their professional competence.

*Materials and methods.* The article uses general scientific and pedagogical methods: Analysis of scientific literature, comparison and generalization, a method for modeling psychological and pedagogical processes and phenomena. The study of phenomena is carried out on the basis of a cluster, competency, personality-oriented and systemic approaches.

*Results.* The result of scientific, organizational, managerial and methodological activities for the formation of the pedagogical cluster is the creation of a unified educational space in the metropolis, in which teachers will be able to show high innovative activity in the reproduction of pedagogical personnel of a new qualitative level. The result of the activities of the pedagogical cluster will be applicable to all participants in this interaction.

*Discussion.* The experience of many countries shows that the active use of the cluster approach is a reliable mechanism for the development of the economy, science and education. The relevance of the formation of cluster interaction for the municipality system in a metropolis is determined by a number of system factors. The cluster approach allows for the formation of a vertical system consisting of organizations performing different functions and united by common activities, as well as horizontal network interaction, which makes it possible to use the resources of partners.

*Conclusion.* A pedagogical cluster in a metropolis can give a synergetic effect only in the case of a thoughtful, focused and comprehensive scientific and methodological support. By the scientific and methodological support of the development of education in order to ensure the continuous training of qualified personnel within the framework of the pedagogical cluster, we understand the activities to achieve a high level of pedagogical skill, as well as to create case-studies for preparing students for the choice of the pedagogical profession, temporary research teams from among scientific workers and faculty members of university departments, teachers of educational organizations, specialists from education and their methodological centers.

**Keywords:** Cluster approach, network interaction of educational organizations; pedagogical cluster management model, continuous training of teaching staff, a metropolis, a synergistic result, the main provisions.

**Highlights:**

The methodological foundations of cluster integration in the municipal education system are considered; The technology of creating a pedagogical cluster in a megalopolis is shown; The directions, forms and types of activities of network interaction within the framework of the pedagogical cluster are proposed.

**References**

1. Davydova N.N., Igoshev B.M. & Fomenko S.L. (2015) *Razvitiye pedagogicheskogo (obrazovatel'nogo) klastera v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve* [Development of the pedagogical (educational) cluster in the regional educational space]. *Nauchnyy zhurnal "Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii"*. 11, 12–18. (In Russian).
2. Fomenko S.L., Detkina I.N. & Brodovskikh E.Yu. (2017) *Upravleniye vnedre-niyem professional'nogo standarta v usloviyakh pedagogicheskogo (obrazovatel'nogo) klastera v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve (iz opyta Yekaterinburgskogo Suvorovskogo uchilishcha)* [Management of the implementation of a professional standard in a pedagogical (educational) cluster in a regional educational space (from the experience of the Yekaterinburg Suvorov School)]. *Periodicheskoye pechatnoye izdaniye "Informatsionnoye agentstvo "master.kz"*. 1. Available at: <http://master.ipksko.kz/kz/mo-kaz-2/195-upravlenie-vnedren> (Accessed: 25.10.2019). (In Russian).
3. Zolotareva N.M. (2014) *Razvitiye sistemy podgotovki kadrov dlya innovatsionnoy ekonomiki Rossii* [Development of a training system for the innovative economy of Russia]. *Nauchnyy zhurnal "Obrazovaniye i nauka"*. 5, 14–21. ISSN 1994-5639, ISSN 2310-5828. (In Russian).
4. Porter M. (2006) *Konkurentsiya (perevod s angliyskogo)* [Competition (Translation from English)]. Moscow, St. Perterburg, Kiyev, *Vil'yams*. 608 p. (In Russian).
5. Vos A. Qualifications Frameworks Leading to Reforms in East European Education. *The Education and Science Journal*. 2014. No. 6, pp. 149–157.
6. Rosenfeld S.A. Bringing Business Clusters into the Mainstream of Economic Development. *Journal "European Planning Studies"*. 1997. Vol. 5, no. 1, pp. 3–23. ISSN 0965-4313, ISSN 1469-5944.
7. Mokronosov A.G. & Vershinin, A.A. (2014) *Formirovaniye modeli ope-rezhayushchego razvitiya kadrovogo potentsiala territorii* [Formation of the model of the advanced development of the personnel potential of the territory]. *Nauchnyy zhur-*

nal "Obrazovaniye i nauka". 8, 19–28. (In Russian).

8. Davydova N.N., Sinyakova M.G. & Fomenko S.L. (2014) *Tendentsii razvitiya sotsial'nogo partnerstva v usloviyakh setevoy klasternoy integratsii* [Trends in the development of social partnership in a network of cluster integration]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*. 5, 36–46. (In Russian).

9. Petukhova T.P. (2010) *Universitet i shkoly: Obrazovatel'nyy klaster* [University and schools: Educational cluster]. *Zhurnal "Vyssheye obrazovaniye v Rossii"*. 7, 113–121. ISSN 0869-3617, ISSN 2072-0459. (Scopus). (In Russian).

10. Proskurina T.L. (2011) *Obrazovatel'nyy klaster kak regional'naya innovatsionnaya strategiya* [Educational cluster as a regional innovation strategy]. *Zhurnal "Obrazovatel'nyye tekhnologii"*. 3, 53–63. (In Russian).

11. Zhukov G.N. (2013) *Razrabotka i prakticheskaya realizatsiya sistemy nepreryvnogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya* [Development and practical implementation of the system of continuing professional and pedagogical education]. *Nauchnyy zhurnal "Obrazovaniye i nauka"*. 4 (103), 58–76. (In Russian).

12. Davydova N.N., Igoshev B.M., Simonova A.A. & Fomenko S.L. (2014) *Obrazovatel'nyy klaster kak sistemoobrazuyushchiy komponent regional'noy modeli nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [The educational cluster as a backbone component of the regional model of continuing teacher education]. *Nauchnyy zhurnal "Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii"*. 10, 72–77. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.61.37.009

УДК 378.147

ББК 74.489

Д. С. Мокляк<sup>1</sup>, О. Р. Шефер<sup>2</sup>, Т. Н. Лебедева<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-4877-3681

Магистрант кафедры физики и методики обучения физике, документовед управления правовой, финансово-экономической работы и перспективного развития, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: moklyakds@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-8559-2946

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры физики и методики обучения физике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: shefer-olga@yandex.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-0048-037X

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики, информационных технологий и методики обучения информатике, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: lebedevatn@mail.ru*

## ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ПРОДУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

### Аннотация

*Введение.* В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки современного специалиста на примере студента педагогического вуза в парадигме изменения ФГОС ВО (с 3+ на 3++) и прикладной направленности педагогического образования как направлений подготовки.

*Материалы и методы.* Проанализированы структура и содержание ФГОС ВО 3++, сделаны выводы о взаимосвязи Профессионального стандарта и компетенций, формируемых в рамках реализации основных профессиональных образовательных программ. Че-

рез уточненные понятия «готовность к профессиональной деятельности» и «профессионализм», «компетентность» и «квалификация» рассматривается преемственность образовательных стандартов, а также возможность изменения методической подготовки будущего учителя с позиции продуктивного обучения, внедрения в процесс обучения в вузе проектной деятельности студентов. В рамках данной методической подготовки студентов направлений подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (два профиля подготовки), реализуемых на физико-математическом факультете ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» (г. Челябинск), нами рассматривается интегральная характеристика «готовность» как сложная педагогическая и психологическая характеристика будущего педагога.

*Результаты.* В статье приводится анализ возможностей проектной технологии и ее применения при совершенствовании образовательного процесса в вузе и методической подготовки будущих учителей в современных условиях, представлены результаты контрольного этапа педагогического эксперимента.

*Обсуждение.* На основе разработанного теоретического обоснования использования проектной технологии в подготовке будущих учителей нами были разработаны средства формирования компетенций, предусмотренных дисциплинами профессионального цикла. Их применения позволило большинству студентов экспериментальной группы перейти на продвинутый (повышенный) уровень сформированности компетенций. Коэффициент эффективности предлагаемой методики равен отношению суммарного коэффициента сформированности компонентов компетенций у студентов экспериментальных групп к аналогичному коэффициенту для студентов контрольных групп):  $K = \frac{\sum_1^3 K_э}{\sum_1^3 K_к} = 1,3$ .

*Заключение.* Общество, государство требуют внесения кардинальных изменений в подготовку будущих учителей. Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили выявить несоответствия между данными требованиями и подготовкой студента

педагогического вуза и определить ключевые моменты, которые необходимо включить в подготовку студента.

**Ключевые слова:** профессиональная готовность, профессионализм, компетентность, квалификация, методическая подготовка педагога.

**Основные положения:**

- прикладная направленность педагогического образования может рассматриваться с позиции внедрения продуктивного обучения в вузе;
- определено компетентностное содержание готовности студентов к организации проектной деятельности обучающихся;
- определены уровни сформированности готовности будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся на уроках физики.

**1 Введение (Introduction)**

В связи с изменением социальной и экономической жизни населения меняется система образования Российской Федерации, вносятся изменения в федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) различных уровней образования. Это влечет за собой изменение целей обучения и тех задач, которые ставит перед выпускником вуза работодатель, которого интересуют определенные знания, умения и владения студента в профессиональной деятельности, которая определяется Профессиональными стандартами. Степень владения студентом умениями определяется в декомпозиции компетенций, которые определяет ФГОС ВО и Профессиональный стандарт, и в результате такой подготовки мы должны получить выпускника, готового выполнять свои профессиональные функции с учетом современных требований в значительной роли с должным профессионализмом, компетентностью и достаточным квалификационным уровнем. Именно эти критерии являются составной частью развития работника и, соответственно, общества, а также являются факторами социально-экономического прогресса.

Неизменным остается одно — повышение качества педагогического образования, которого требует общество и государство (Федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [1], Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций (утв. Правительством РФ 28 мая 2014 г. № 3241п-П8) [2], распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 года № 2227-р «О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года») [3], и формирование готовности будущего учителя к данной деятельности.

Чтобы совершенствовать профессиональную подготовку любого выпускника, необходимо определиться с тем, каково исходное состояние (уровень) готовности к профессиональной деятельности. Понятие «готовность к профессиональной деятельности» в данном ключе служит для обозначения результата подготовки к выполнению своих профессиональных обязанностей с учетом современных требований, которые отражены в Профессиональном стандарте педагога и ФГОС ВО. В свою очередь, ФГОС ВО определяет те компетенции, которые необходимо сформировать у студента в процессе обучения, и именно оценка сформированности компетенций может служить степенью готовности к профессиональной деятельности [4; 5].

Прикладная направленность некоторых основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО), в том числе и педагогического образования уровней бакалавриата и магистратуры, требует обоснования и структуризации методической подготовки будущих учителей с учетом современных запросов и изменений, происходящих в социально-экономической жизни, научными открытиями и изменениями форм и методов работы в образовательной среде. Это нашло свое отражение в изменении ФГОС ВО: общекультурные компетенции (ОК) были заменены на универсальные компетенции (УК), общепрофессиональные компетенции (ОПК) не изменились, а профессиональные компетенции (ПК) были

выделены в Профессиональный стандарт, состав которых при необходимости может быть определен и расширен самостоятельно образовательной организацией.

В связи с этим прикладная направленность педагогического образования может рассматриваться с позиции внедрения продуктивного обучения в вузе, так как оно создает возможность для:

1) создания условий формирования универсальной и общепрофессиональных компетенций будущего учителя в соответствии с ФГОС ВО 3++ и Профессиональным стандартом педагога;

2) создания индивидуальных образовательных траекторий для студентов с учетом применяемых в образовании технологий, форм и методов организации деятельности обучающегося, организации воспитательного процесса;

3) повышения мобильности студенческого сообщества, развития лидерских качеств, производительности труда.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Методическая подготовка будущих учителей адаптируется и обновляется в связи с запросами системы образования с учетом внедряемых в процесс образования новых технологий, форм и методов организации деятельности обучающегося, организации воспитательного процесса. Данные возможности и сейчас реализуются в вузах, во-первых, за счет составления и актуализации ОПОП ВО в вузах, изменения содержания с учетом практической направленности образовательного процесса, продуктивности обучения, во-вторых, реализации методической подготовки за счет курсов по выбору и факультативов.

Для реализации третьей возможности необходимо рассматривать образовательную среду, созданную университетом, с позиции ее продуктивности, так как именно она является основой для академических, эмоциональных и социальных успехов студентов. Но данная среда не появляется сама по себе — ее необходимо создавать. Оценка эффективности тех компонентов, которые уже созданы, а также оп-

ределение точек роста и развития является основной задачей не только руководителей вуза, но и профессорско-преподавательского и вспомогательного персонала вуза [6].

Все это обеспечит необходимые условия для формирования у студента педагогического вуза профессионализма, компетентности и достаточного квалификационного уровня в соответствии с запросами работодателя и требованиями Профессионального стандарта. Но тогда возникает проблема определения дефиниции данных понятий, а также определения их содержательных характеристик, которые будут отражать реальное положение дел при проведении оценки эффективности сложившихся подходов и методик.

Например, профессионализм определяется как «процесс профессионального развития человека и его деятельности» [7], в понятии «профессионализм» отражается такая степень овладения человеком структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям. Таким образом, можно сделать вывод, что «профессионализм» есть отражение Профессионального стандарта на конкретно взятом работнике. В свою очередь, Профессиональный стандарт определяется через понятие «готовность», которое служит для обозначения результата подготовки будущих учителей к выполнению своих профессиональных обязанностей с учетом современных требований.

Можно сделать вывод, что «профессиональная готовность» будущего учителя (согласно ФГОС ВО) имеет тесную связь с компетенциями, которыми необходимо овладеть студенту в процессе обучения, а эта подготовка должна соответствовать Профессиональному стандарту педагога. Именно эти компетенции в дальнейшем обуславливают его «готовность к профессиональной деятельности».

Рассматривая тесную взаимосвязь понятий «готовность» и «компетентность», можно утверждать, что «компетентность» формирует «готовность», а «готовность», в свою очередь, определяется

степенью владения умениями, определенными в декомпозиции компетентности, что отражает важность этих процессов в подготовке учителя к профессиональной деятельности [8].

В рамках проведения педагогического эксперимента на базе физико-математического факультета ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» мы определили компетентностное содержание готовности студентов к организации проектной деятельности обучающихся, которая включала себя ряд планируемых результатов «знать», «уметь» и «владеть» соответствующих компетенций ПК-2, ПК-7, ПК-9, ПК-12.

Проводя анализ компетентностной составляющей формирования готовности будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся на уроках физики с учетом практики применения метода проектов в отечественной и зарубежной системе образования, мы пришли к выводу о необходимости совершенствования в большей степени не содержательной, а процессуальной стороны их подготовки, которая должна опираться на диагностируемые уровни сформированности готовности к данной деятельности:

– **базовый (пороговый) уровень** ( $0,5 \leq K_{\text{исл}} < 0,6$ ): характеризуется фрагментарными теоретическими знаниями по проектной и исследовательской деятельности обучающихся, их классификации, основным этапам работы над проектом; не уверен, что может применять в своей профессиональной деятельности метод проектов; работает только по шаблону;

– **достаточный (оптимальный) уровень** ( $0,6 \leq K_{\text{исл}} < 0,7$ ): имеет неполные теоретические знания по проектной и исследовательской деятельности обучающихся, их классификации, основным этапам работы над проектом; может применять в своей профессиональной деятельности метод проектов, но при поддержке наставника (руководителя проекта); дальнейшее применение метода проектов в профессиональной деятельности осуществляется с учетом ошибок, допущенных ранее;

– *продвинутый (повышенный) уровень* ( $0,7 \leq K_{\text{исл}} \leq 1$ ): имеет прочные теоретические знания по проектной и исследовательской деятельности обучающихся, знает их классификацию, основные этапы работы; готов применять в своей профессиональной деятельности метод проектов, контролируя и направляя обучающегося в этой деятельности.

Данные уровни необходимо диагностировать, то есть необходим аппарат исследования методики формирования деятельности студентов бакалавриата по решению профессиональных задач, связанных с организацией проектной деятельности обучающихся при обучении физике.

Для диагностики сформированности компетенций, отвечающих за готовность студентов организовывать проектную деятельность обучающихся, нами были рассмотрены различные подходы и методики оценки (Е. Я. Когана [9], А. М. Новикова [10] и других). На основании анализа их методик, мы пришли к выводу о присутствии общих черт структуры исследования, критериев и инструментария его проведения.

Чаще всего сформированность профессиональных компетенций рассматривают как суммарный компонент  $K_{\text{исл}}$ , отражающий знания  $K_{\text{зн}}$ , деятельностные  $K_{\text{д}}$  и интегрированные личностные компоненты, включающие личностно-волевые качества студента  $K_{\text{лк}}$ .

$$K_{\text{исл}} = \alpha_1 K_{\text{зн}} + \alpha_2 K_{\text{д}} + \alpha_3 K_{\text{лк}} \quad (1)$$

В формуле (1) коэффициенты  $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$  — весовые коэффициенты, соответствующие каждой из данных компонент и используемые для приведения оценок компонент к единой шкале. Рассматривая модель оценки степени обученности [11; 12], мы пришли к выводу, что к знаниевому компоненту  $K_{\text{зн}}$  можно отнести *распознавание* (4 %), *запоминание* (12 %) и *понимание* (20 %), таким образом  $\alpha_1 = 0,36$ , для деятельностного компонента (*элементарные умения*

*и навыки*)  $K_d - \alpha_2 = 0,28$ , а для личностно-волевых качеств студента (*творческое применение навыков*)  $K_{лк} \cdot \alpha_3 = 0,36$ .

Таким образом, исследование сформированности компетенций у студентов будет проверяться нами по следующей формуле (2):

$$K_{исл} = 0,36 * K_{зн} + 0,28 * K_d + 0,36 * K_{лк} \quad (2)$$

Соответствие компонентов и планируемых результатов в рамках применения проектной деятельности студентов по дисциплине: «Методика подготовки к итоговой аттестации по физике» для реализации продуктивного обучения в рамках применения разработанного фонда оценочных средств представлена в таблице (Таблица 1).

**Таблица 1 — Соответствие компонентов и планируемых результатов**

**Table 1 — Compliance of components and planned results**

Компонент	Планируемый результат		
	ПК-7	ПК-2, ПК-9	ПК-12
$K_{зн}$	1.1	2.1	3.1, 3.2
$K_d$	1.2, 1.3	2.2, 2.3, 2.4	3.3, 3.4
$K_{лк}$	1.4	2.5, 2.6	3.5

### 3 Результаты (Results)

Для расчета числовых значений компонентов  $K_{зн}$ ,  $K_d$ ,  $K_{лк}$  используется формула выборочного среднего (среднего арифметического) из всего ряда полученных числовых характеристик (3):

$$K_{зн} = \frac{K_{зн1} + K_{зн2} + \dots + K_{знn}}{n} \quad (3)$$

где  $K_{зн1}$ ,  $K_{зн2}$ , ...,  $K_{знn}$  — планируемые результаты и значение их сформированности,  $n$  — количество планируемых результатов, участвующих в формировании.

Так, для проекта «Электрические явления», который выполняли студенты контрольной группы, получены следующие результаты сформированности компонентов компетенции:

$$K_{\text{зн}} = 0,91 ; K_{\text{д}} = 0,84 ; K_{\text{лк}} = 0,73.$$

Для данных исходных параметров получаем  $K_{\text{исл}} = 0,83$ , что соответствует продвинутому (повышенному) уровню сформированности исследуемых компетентностей у студентов, выполнявших данный проект. Сформированность всех исследуемых компетенций дисциплин профессионального цикла (ПК-2, ПК-7, ПК-9, ПК-12) представлена в следующей таблице (Таблица 2).

Таблица 2 — **Уровень сформированности компетенций**

Table 2 — **Level of competence formation**

Компетенция	Формируемый компонент	КГ <sub>1</sub>	ЭГ <sub>1</sub>	КГ <sub>2</sub>	ЭГ <sub>2</sub>
ПК-7	K <sub>зн</sub>	0,59	0,81	0,47	0,89
	K <sub>д</sub>	0,70	0,87	0,52	0,87
	K <sub>лк</sub>	0,69	0,88	0,47	0,8
	<b>K<sub>исл</sub></b>	<b>0,66</b>	<b>0,85</b>	<b>0,48</b>	<b>0,85</b>
ПК-2, ПК-9	K <sub>зн</sub>	0,76	0,71	0,46	0,91
	K <sub>д</sub>	0,79	0,79	0,52	0,84
	K <sub>лк</sub>	0,47	0,71	0,57	0,73
	<b>K<sub>исл</sub></b>	<b>0,67</b>	<b>0,73</b>	<b>0,52</b>	<b>0,83</b>
ПК-12	K <sub>зн</sub>	0,64	0,84	0,52	0,75
	K <sub>д</sub>	0,77	0,84	0,50	0,83
	K <sub>лк</sub>	0,71	0,82	0,59	0,80
	<b>K<sub>исл</sub></b>	<b>0,70</b>	<b>0,83</b>	<b>0,54</b>	<b>0,79</b>

#### 4 Обсуждение (Discussion)

На основании представленных данных можно сделать следующие выводы:

1) сформированность компетенции ПК-7 в КГ<sub>1</sub> < ЭГ<sub>1</sub> (0,66 и 0,85 соответственно), КГ<sub>2</sub> < ЭГ<sub>2</sub> (0,48 и 0,85 соответственно). КГ<sub>2</sub> не дос-

тигла порогового уровня сформированности данной компетенции, а КГ<sub>1</sub> сформировала на достаточном (оптимальном) уровне. Это связано с тем, что в группе КГ<sub>1</sub> двое студентов прошли теоретическое обучение по методу проектов.

Данные показатели говорят о повышении уровня сформированности исследуемой компетенции ПК-7, что подтверждает эффективность внедрения проектов в образовательный процесс.

2) Контрольные группы КГ<sub>1</sub>, КГ<sub>2</sub> показали базовые (пороговые) уровни сформированности компетенций (3 показателя из 6).

3) Экспериментальные группы показали уверенные результаты продвинутого уровня сформированности компетенций дисциплин профессионального цикла (ПК-2, ПК-7, ПК-9, ПК-12).

4) В целом коэффициент эффективности предлагаемой методики равен отношению суммарного коэффициента сформированности компонентов компетенций у студентов экспериментальных групп к аналогичному коэффициенту для студентов контрольных групп):  $K = \frac{\sum_1^3 K_э}{\sum_1^3 K_к} = 1,3$ .

## 5 Заключение (Conclusion)

Необходимость изменения сложившихся подходов в подготовке будущих учителей является требованием времени, общества и государства. В связи с этим необходимо внедрять эффективные методики такой подготовки, наполняя её эффективными формами и методами работы со студентами, в том числе продуктивного обучения, делая систему подготовки целостной и направленной на результат (продукт).

Констатирующий этап педагогического эксперимента позволил в ходе апробации и внедрения определить проблемные «зоны» такой подготовки, в том числе:

1) необходимость систематической и продуктивной методической подготовки студентов педагогического вуза при реализации дисциплин профессионального цикла;

2) возможность корректировки и внесения изменений в ме-

тодическую подготовку при внедрении ФГОС ВО 3++, усиливающего прикладной характер будущей профессии;

3) продуктивная направленность ФГОС ВО 3++ в части формируемых компетенций (основную часть универсальных компетенций можно соотнести именно с проектной деятельностью самих студентов бакалавриата в процессе освоения ими различных дисциплин, а также с организацией такой деятельности обучающихся различных учебных заведений — баз практик);

4) необходимость внесения в программу учебных и производственных практик пункта, содержащего индивидуальные задания для студентов бакалавриата, связанного с организацией на базе практики проектной деятельности обучающихся, направленной на формирование психологической и педагогической готовности выполнять определенные трудовые задачи, конкретную деятельность и непосредственно свои обязанности.

### Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Гос. думой Федер. собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации Федер. собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

2. Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций [Электронный ресурс] : утв. Правительством Российской Федерации от 28 мая 2014 г. № 3241п-П8. Доступ из сетевого издания «Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru)».

3. О стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 дек. 2011 г. № 2227-р. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

4. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. Доступ из сетевого издания «Портал ГАРАНТ.РУ (Garant.ru)».

5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) : приказ Минобрнауки Рос. Федерации от 22 февраля.2018 г. № 125 с приложением : зарег. в Минюсте Рос. Федерации 15 марта 2018 г. № 50358. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

6. Крайнева С. В. Моделирование процесса формирования учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 2. С. 29–31.

7. Дружилов С. А. Обобщенный (интегральный) подход к обеспечению становления профессионализма человека [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2012. № 1 (21). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html> (дата обращения: 1.06.2019).

8. Шефер О. Р., Мокляк Д. С. Готовность будущих учителей к организации проектной деятельности обучающихся // Профессиональное образование. Столица. 2018. № 8. С. 40–42.

9. Коган Е. Я. Парадигма актуального образования // Перемены. 2007. № 5. С. 120–146.

10. Новикова Е. А. Текущий контроль уровня сформированности компетенций в области информатики и информационных технологий // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2013. № 2 (91). С. 233–239.

11. Электронная модель количественной оценки уровня сформированности компетенций бакалавров педагогического образования / Н. В. Лапикова [и др.] : монография. Челябинск : Изд-во Край Ра, 2016. – 216 с.

12. Симонов В. П. Оценка качества в образовании : монография. М. : Граф-Пресс, 2007. – 128 с.

**D. S. Moklyak<sup>1</sup>, O. R. Shefer<sup>2</sup>, T. N. Lebedeva<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-4877-3681

Master's student of the Department of physics and methods of teaching physics,  
document management of legal, financial and economic work and longterm  
development, South-Ural State Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: moklyakds@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-8559-2946

Docent, Doctor of Pedagogic Sciences,  
Professor of the Department of Physics and Methods of Teaching Physics,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shefer-olga@yandex.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-0048-037X

Docent, Associate Professor of the Department of Informatics,  
Information Technologies and Methods of Teaching Informatics,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University,  
Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: lebedevatn@mail.ru*

## **PROJECT ACTIVITY OF STUDENTS AS A BASIS FOR PRODUCTIVE LEARNING IN HIGH SCHOOL**

### **Abstract**

*Introduction.* The article deals with the problem of professional

training a modern specialist on the example of a student at a pedagogical university in the paradigm of changing the Federal State Educational Standard for Higher Education (3+, 3++) and the applied orientation of teacher education as a direction of study.

*Materials and methods.* The structure and content of the Federal State Educational Standard for Higher Education 3++ (FSES HE 3++) are analyzed, conclusions about the relationship of Professional standards and competencies formed in the framework of the main professional educational programs are made. Through refined concepts "readiness for professional activity" and "professionalism", "competence" and "qualification" continuity of educational standards, and also possibility of change of methodical preparation of the future teacher from a position of productive training, introduction in process of training in higher education institution of project activity of students is considered. Within this methodical preparation of students of the training directions 44.03.05 Pedagogical education (dual specialization), implemented at physical and mathematical faculty of at the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (SUSHPU), we consider the integral characteristics of "readiness" as a complex pedagogical and psychological characteristics of the future teacher.

*Discussion.* Based on the developed theoretical justification for the use of design technologies, funds should be used to obtain competencies involving the disciplines of the professional cycle. Their use in most cases, experimental groups are moving to an advanced (increased) level of competency formation. The coefficient of effectiveness of the proposed methodology is the ratio of the total coefficient of formation of components of competencies among students of experimental groups to the same coefficient for students of control groups:  $K = \frac{\sum_1^3 K_3}{\sum_1^3 K_k} = 1,3$ .

*Results.* The article analyzes the possibilities of project technology and its application in improving the educational process at the University and the methodological training of future teachers in modern

conditions, presents the results of the control stage of the pedagogical experiment.

*Conclusion.* Society and the state demand fundamental changes in the training of future teachers. The results of the ascertaining experiment allowed to identify inconsistencies between these requirements and the training of a student of pedagogical University and to determine the key points that need to be included in the training of the student.

**Keywords:** professional readiness, professionalism, competence, qualification, methodical preparation of the teacher.

**Highlights:**

Applied aspects of teacher education can be viewed from the standpoint of the introduction of productive learning in the University;

The competence content of readiness of students to the organization of project activity of students is defined,

The levels of formation of readiness of future teachers for the organization of project activities of students in physics lessons.

### References

1. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii (Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ)* [On education in the Russian Federation (Federal Law of December 29, 2012 No. 273-Ф3)]. *Prinyat Gosudarstvennoy Dumoy Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 21 dekabrya 2012 g.* [Adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 21, 2012]. *Odobren Sovetom Federatsii Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 26 dekabrya 2012 g.* [Approved by the Council of the Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 26, 2012.]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).

2. *Kompleksnaya programma povysheniya professional'nogo urovnya pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [A comprehensive program to improve the professional level of teachers of educational institutions]. *Utverzhdena Pravitel'stvom Rossiyskoy Federatsii ot 28 maya 2014 g. № 3241p-P8* [Approved by the Government of the Russian Federation of May 28, 2014 No. 3241p-П8]. *Cetevoye izdaniye "Portal GARANT.RU (Garant.ru)"*. (In Russian).

3. *O strategii innovatsionnogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda* [On the innovation development strategy of the Russian Federation for the period until 2020]. *Utverzhdena rasporyazheniyem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 8 dekabrya 2011 goda № 2227-r.* [Approved by order of the Government of the Russian Federation of December 8, 2011 N 2227-p.]. *Spravochno-pravovaya sistema*

“Konsul'tantPlyus”. (In Russian).

4. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta “Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')” (prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity Rossiyskoy Federatsii ot 18 oktyabrya 2013 g. No. 544n)* [On the approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)” (Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of October 18, 2013 No. 544n)]. *Cetevoye izdaniye “Portal GARANT.RU (Garant.ru)”*. (In Russian).

5. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoye obrazovaniye (s dvumya profilyami podgotovki) (Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 22 fevralya 2018 g. № 125 s prilozheniyem)* [On the approval of the federal state educational standard of higher education — undergraduate in the field of training 44.03.05 Pedagogical education (with two specialization profiles) (Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of February 22, 2018 No. 125 with the appendix)]. *Zaregistrirvano v Ministerstve yustitsii Rossiyskoy Federatsii 15 marta 2018 g. № 50358* [Registered with the Ministry of Justice March 15, 2018 of the Russian Federation No. 50358]. *Spravочно-pravovaya sistema “Konsul'tantPlyus”*. (In Russian).

6. Krayneva S.V. (2018) *Modelirovaniye protsessa formirovaniya uchebno-professional'noy motivatsii studentov bakalavriata* [Modeling the process of formation of educational and professional motivation of undergraduate students]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa. 2*, 29–31. (In Russian).

7. Druzhilov S.A. (2012) *Obobshchennyy (integral'nyy) podkhod k obespecheniyu stanovleniya professionalizma cheloveka* [Generalized (integral) approach to ensuring the formation of human professionalism]. *Psikhologicheskkiye issledovaniya. 1* (21). Available at: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2012n1-21/621-druzhilov21.html>. (Accessed: 01.06.2019). (In Russian).

8. Shefer O.R., Moklyak D.S. (2018) *Gotovnost' budushchikh uchiteley k organizatsii proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya* [The willingness of future teachers to organize the project activities of students]. *Professional'noye obrazovaniye. Stolitsa. 8*, 40–42. (In Russian).

9. Kogan Ye.Ya. (2007) *Paradigma aktual'nogo obrazovaniya* [Paradigm of actual education]. *Peremeny. 5*, 120–146. (In Russian).

10. Novikova Ye.A. (2013) *Tekushchiy kontrol' urovnya sformirovannosti kompetentsiy v oblasti informatiki i informatsionnykh tekhnologiy* [Current control of the level of formation of competencies in the field of computer science and information technology]. *Vestnik Saratovskoy gosudarstvennoy yuridicheskoy akademii. 2* (91), 233–239. (In Russian).

11. Lapikova N.V., Shefer O.R., Lebedeva T.N., Nosova L.S. (2016) *Elektronnaya model' kolichestvennoj ocenki urovnya sformirovannosti kompetentsij bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya* [Electronic model of quantitative assessment

of the level of competence formation of bachelors of pedagogical education]. *Monografiya*. Chelyabinsk, *Kraj Ra*. 216 p. (In Russian).

12. Simonov V.P. (2007) *Otsenka kachestva v obrazovanii* [Quality assessment in education]. *Monografiya*. Moscow, *Graf-Press*. 128 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.96.61.010

УДК 6(07): 378.9

ББК 30н6р30: 74.480.26

**Д. В. Натарова**

ORCID № 0000-0001-6837-2423

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: natarovadv@cspu.ru*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье обсуждается проблема профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности. Основное внимание уделяется мотивационно-ценностному компоненту как объективно необходимому в профессиональной подготовке магистрантов. Представлены основные работы в области становления и развития образования в сфере безопасности жизнедеятельности и результаты диагностик по определению уровня мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов, обучающихся по программе «Образование в области безопасности жизнедеятельности и физической культуры». Цель статьи — выявить и охарактеризовать критерии и уровни мотивационно-ценностного компонента как одного из центральных компонентов профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности.

*Материалы и методы.* Методом проведенного исследования является анализ научной литературы, посвященной проблеме профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности; а также диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, методы статистической обработки данных.

*Результаты.* Результатом работы является выявление критериев и построение уровневой характеристики мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности. Описаны результаты проведенного диагностического исследования.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что базовым компонентом профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности является мотивационно-ценностный компонент, таксация которого повысит качество образования.

*Заключение.* Делается вывод о том, что мотивационно-ценностный компонент может стать инструментом профессиональной самооценки и построения профессиональной программы магистрантов, позволит выявить основные пути в решении актуальных проблем в сфере безопасности жизнедеятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, магистранты, безопасность жизнедеятельности, педагогическое образование, мотивационно-ценностный компонент.

**Основные положения:**

- определены теоретические положения изучения данной проблемы;
- разработаны основные материалы и методы, позволяющие определить уровень мотивационно-ценностного компонента по основным критериям;
- представлены результаты диагностики по определению уровня мотивационно-ценностного компонента в структуре профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности.

**1 Введение (Introduction)**

Российское профессиональное образование в настоящее время переживает один из сложных этапов активного реформирования, обусловленного структурными изменениями, включающими переход на двухуровневую систему подготовки специалистов (бакалавриат— ма-

гистратура), которая должна соответствовать сложившейся международной практике организации учебного процесса и призвана усилить его эффективность.

Кроме того, создание любой основной профессиональной образовательной программы по магистратуре определенного профиля обусловлено необходимостью подготовки в системе высшего образования высококвалифицированных педагогических кадров, которые могли бы самостоятельно ставить задачи, эффективно проводить исследования, создавать новые методы для решения как фундаментальных проблем, так и прикладных задач.

Профессиональную подготовку магистрантов в области безопасности жизнедеятельности осуществляет магистратура по направлению «Педагогическое образование» (44.04.01), программа подготовки «Образование в области безопасности жизнедеятельности и физической культуры», на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Программа магистратуры ориентирована на подготовку специалистов, компетентных в реализации гражданами Российской Федерации права на жизнь, безопасность, здоровье и здоровый образ жизни; проектировании индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в области физической культуры, безопасности жизнедеятельности и здорового образа жизни; применение современных педагогических технологий и достижений в области физической культуры и спорта.

В соответствии с уровнем своей квалификации магистранты готовятся к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: научно-исследовательской, педагогической, проектной, методической, управленческой, консультативной, физкультурно-оздоровительной, здоровьесберегающей и т. д.

Выпускник, освоивший данную программу магистерской подготовки, может работать тренером (старшим, главным) различного уровня спортивных центров и образовательных организаций спортивной подготовки; учителем, методистом, инструктором в гимназиях,

лицах, общеобразовательной школе, в учреждениях дополнительного образования; преподавателем в высших учебных заведениях; руководителем методических служб и других структурных подразделений образовательных, физкультурно-спортивных и оздоровительных организаций разного уровня; научным сотрудником в научно-образовательных центрах и институтах; в органах МЧС, МВД, центрах здоровья и других структурах, обеспечивающих личную и общественную безопасность, а также заниматься индивидуальной трудовой деятельностью.

Проблема подготовки педагогических кадров, бакалавров в области безопасности жизнедеятельности исследовались К. Э. Загуменных, И. А. Ключниковой, Э. М. Киселевой, Л. А. Михайловым, В. П. Соломиным, П. В. Станкевичем, С. В. Абрамовой, Е. Н. Бояровым [1–10]. Несмотря на значимость данных исследований, различные аспекты профессиональной подготовки магистрантов в области безопасности жизнедеятельности до сих пор остаются недостаточно изученными.

Общество заинтересовано в квалифицированных специалистах, способных эффективно решать стоящие перед ними задачи, так как это будет способствовать повышению качества образования. Понятие «квалифицированные кадры» включает такие характеристики специалиста, как умение выделять главные направления деятельности, расставлять приоритеты при повышении производственных заданий, грамотно проводить анализ ситуаций, способных к творчеству.

Целью работы является выделение критериев и построение уровневой характеристики мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности, так как, на наш взгляд, самым существенным фактором в повышении качества образования является уровень мотивации обучаемых и обучающихся.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Анализ психолого-педагогической литературы позволил нам

осмыслить профессиональную подготовку магистрантов по безопасности жизнедеятельности и выявить критерии, уровни развития мотивационно-ценностного компонента. В исследовании приняло участие 42 магистранта первого и второго курсов. Возраст опрошенных колеблется от 23 до 40 лет. Среди них учителя физической культуры и безопасности жизнедеятельности, работающие в общеобразовательных организациях, тренеры детских секций, кружков.

Для реализации исследовательских задач был использован комплекс эмпирических методов исследования: тестирование, наблюдение, анкетирование, самооценивание, взаимооценивание и математико-статистический анализ при обработке полученных результатов исследования.

### **3 Результаты (Results)**

Профессиональную подготовку магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности мы определяем как сложный личностно-профессиональный процесс, в котором проявляется своеобразие личности не только как преподавателя, наставника, тренера, но и как профессионала, способного помочь обучающимся получить и закрепить знания по безопасности жизнедеятельности, познакомиться с методами прогнозирования и оценки опасных ситуаций, сформировать ценностные ориентиры по рациональному отношению к собственному и общественному здоровью и сохранению окружающей среды.

В основе лежит концептуальное теоретическое осмысление магистрантами своих профессиональных возможностей и перспектив развития. Для этого магистранты должны обладать такими личностными качествами, как: готовность к самосовершенствованию, творческое отношение к своей профессии, ценностное отношение к жизни и здоровью человека. Поэтому одним из центральных компонентов профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности является мотивационно-ценностный компонент.

Особенности мотивации как смысловой основы любого действия, выбора, в том числе и профессиональной константы, определяющей взаимосвязь личности, ее потребностей ценностных ориентаций с качеством процесса познания, изучаются многими исследователями (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, Б. А. Сосновский и др.).

Мотивационно-ценностный компонент в системе профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности, по нашему мнению, характеризуется следующими показателями: стремлением к созданию комфортного и безопасного состояния среды обитания человека; пониманием значимости идентификации негативных воздействий среды обитания естественного, техногенного и антропогенного происхождения; потребностью в разработке и реализации мер защиты человека и среды обитания от негативных действий; потребностью в воспитании ценностных ориентиров по рациональному отношению к собственному и общественному здоровью и сохранению окружающей природной среды как условию безопасного существования человека.

Состояние профессиональной подготовки магистрантов по безопасности жизнедеятельности отображает мотивационно-ценностный компонент этой подготовки, выделяя три уровня: высокий, средний и низкий.

Для высокого уровня мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности характерно наличие устойчивой мотивации к созданию комфортного и безопасного состояния среды обитания в зонах трудовой деятельности и отдыха человека. Осознается личностная и общественная значимость в распознавании, определении опасностей различного характера с целью поиска и применения новых методик, средств, приемов безопасной деятельности, направленных на защиту и профилактику от них. Существенным показателем высокого уровня является постоянная, осознанная, эмоционально окрашенная

потребность в воспитании ценностных ориентиров по сохранению здоровья и окружающей среды как условия безопасного существования человека.

Средний уровень мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности характеризуется эпизодическим осознанием и переживанием значимости в создании комфортной и безопасной среды обитания человека. Потребность в идентификации опасностей, разработка и реализация мер защиты человека от них неустойчивы и зависят от конкретной ситуации, вида деятельности и т. д. Осознание и переживание за сохранение здоровья и окружающей среды как условие безопасного существования человека также имеют неустойчивое развитие. Интерес выражен преимущественно в отношении общих вопросов в сфере безопасности жизнедеятельности.

Низкий уровень мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности характеризуется несформированностью мотивов на безопасную деятельность. Потребность в создании комфортного и безопасного состояния среды носит формальный характер. Не осознается понимание значимости в выявлении опасных и вредных факторов среды обитания, соответственно отсутствует потребность в поиске наиболее эффективных средств и методов защиты человека среды обитания от них. Интерес к вопросам сохранения собственного, общественного здоровья и окружающей среды отсутствует и не является высшем ценностным ориентиром.

В целом характеристику уровней мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности можно представить в обобщенном виде (Таблица 1).

**Таблица 1 — Характеристика уровней мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности**

**Table 1 — Characteristic of the levels of the motivational-value component of professional training of undergraduates in the field of life safety**

Критерий	Уровень		
	Высокий	Средний	Низкий
Стремление к созданию комфортного и безопасного состояния среды обитания человека	Наличие устойчивой и осознанной мотивации создания комфортной и безопасной среды как некая необходимость для человека в любой среде обитания	Мотивация в создании комфортной и безопасной среды для человека непостоянна и зависит от конкретных ситуаций	Несформированные мотивы в создании благоприятной, комфортной и безопасной среды обитания в зонах трудовой деятельности и отдыха человека
Понимание значимости идентификации негативных воздействий среды обитания естественного, техногенного и антропогенного происхождения	Осознание значимости в необходимости распознавания опасных и вредных факторов среды, которые могут оказывать негативное воздействия и нарушать условия жизнедеятельности	Потребность в знаниях об опасных и вредных факторах только в конкретной ситуации, когда они могут реализоваться и стать актуальными	Не осознается значимость в выявлении негативных воздействий среды

*Продолжение таблицы 1*

<b>Критерий</b>	<b>Уровень</b>		
	<b>Высокий</b>	<b>Средний</b>	<b>Низкий</b>
Потребность в разработке и реализации мер защиты человека и среды обитания от негативных действий	Устойчивая потребность в поиске, разработке и реализации мер (в том числе профилактических) защиты человека и среды обитания с целью их сохранения от опасностей	Преобладает интерес к защите от возможных опасностей в случае только их возможного проявления	Стремление к разработке и реализации мер защиты человека и окружающей среды от негативного воздействия отсутствует
Потребность в воспитании ценностных ориентиров по рациональному отношению к собственному и общественному здоровью и сохранению окружающей природной среды как условию безопасного существования человека	Постоянное и осознанное стремление к воспитанию ценностных ориентиров в отношении сохранения здоровья и окружающей среды, что является условием для безопасного существования человека	Заинтересованность в вопросах сохранения здоровья и окружающей среды носит неустойчивый характер	Вопросы сохранения здоровья и среды обитания как условия безопасного существования человека не являются ценностью

Экспериментальное исследование проведено с помощью анкетирования. Анкета представляла собой опросник из 27 утверждений и вопросов. Утверждения носили характер теста с предложенными вариантами ответов или предложением закончить высказывание: «Знание мер и средств защиты человека в любой среде обитания помогут ...», «Овладение навыками действия в условиях реализации опасности помогут...», «Комфортные и безопасные условия среды обитания способствуют ...». Ряд вопросов были направлены на определение основных мотивов: «Хочу иметь возможность для совершенствования в сфере безопасности жизнедеятельности», «Хочу способствовать сохранению здоровья обучающихся» и т. д.

Анализ результатов диагностического исследования по выявленным критериям и уровням мотивационно-ценностного компонента профессиональной подготовки магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности показал, что по первому критерию высокий уровень мотивационно-ценностного компонента имеют 67 % опрошенных респондентов; по второму критерию высокий уровень выявлен у 59 % опрошенных; по третьему критерию высокий уровень у 71 % респондентов; и самый больший процент (76 %) высокого уровня был выявлен по четвертому критерию — потребность воспитания ценностных ориентиров по рациональному отношению к собственному и общественному здоровью и сохранению окружающей природной среды как условию безопасного существования человека.

Таким образом, мы можем отметить, что большинство магистрантов связывают свое стремление и основные мотивы обучения в выбранной магистратуре с осознанием значимости выбранной профессии, способствующей формированию безопасного поведения обучающихся и ориентированных на сохранения здоровья и окружающей среды.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Любая профессиональная деятельность, а тем более педагогическая, направлена на достижение целей, обусловленных функциональным предназначением образовательной системы, которая поддерживает эту деятельность. В этой системе одной из необходимых целевых составляющих эффективности управления является безопасность деятельности и жизнедеятельности обучающихся, обеспечение которой должно быть направлено на сохранение и укрепление здоровья, а также формирование безопасного образа жизни.

Как показывает практика обучения, исходный уровень подготовки магистров существенно варьируется, это связано с тем, что обучение в магистратуре проходят не только те, кто получил подготовку в бакалавриате, но и выпускники других вузов. В этой связи содержание учебных дисциплин важно проектировать исходя из более широкой трактовки целей и содержания образования в области безопасности жизнедеятельности с учетом мотивационно-ценностных ориентиров. Кроме того, задачи в области безопасности жизнедеятельности будут решаться, если магистранты включены в активную творческую деятельность по приобретению основных знаний и умений в будущей профессиональной деятельности [11, с. 548–550].

### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, проведенное исследование показало, что мотивационно-ценностный компонент является базовым в профессиональной подготовке магистрантов в сфере безопасности жизнедеятельности. Характеристика уровней мотивационно-ценностного компонента может быть использована для осуществления внешнего мониторинга, может стать инструментом профессиональной самооценки, поскольку содержит конкретные ориентиры, характеризующие степень квалификации.

### **Библиографический список**

1. Абрамова С. В. Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. Н. Герцена, 2014. – 200 с.
2. Бояров Е. Н. Подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности в безопасной информационной образовательной среде: тео-

рия и практика : монография. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. Н. Герцена, 2016. – 207 с.

3. Киселева Э. М. Развитие интеллектуальных исследовательских умений в профессиональной компетентности магистров в области безопасности жизнедеятельности // Мир науки, культуры, образования. 2012. № 3. С. 96–98.

4. Костецкая Г. А. Учебно-производственная практика в профессиональной подготовке специалистов образования в области безопасности жизнедеятельности // Научное мнение. 2012. № 4. С. 71–75.

5. Михайлова А. А. Проблемы подготовки будущих учителей безопасности жизнедеятельности в современных условиях : монография. Тула : Изд-во Папирус, 2010. – 213 с.

6. Ребко Э. М. Система подготовки будущих учителей ОБЖ в области социальной безопасности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2013. № 162. С. 156–162.

7. Соломин В. П. Магистерская подготовка в современном профессиональном педагогическом образовании // Профессиональное образование. Столица. 2011. № 12. С. 13–15. – ISSN 1999-2262

8. Станкевич П. В. Формирование содержания специализированных магистерских программ в сфере естественнонаучного образования // Известия Российского государственного педагогического университета. 2009. № 94. С. 28–35.

9. Тюмасева З. И., Натарева Д. В. Безопасность и устойчивое развитие образовательных систем как основа жизнеобеспечения подрастающего поколения // Вестник Тверского гос. университета. 2018. № 2. С. 76–82. (Серия «Педагогика и Психология»).

10. Челнокова Е. А., Агаев Н. Ф., Тюмасева З. И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культуры и спорта в высшей школе // Вестник Мининского университета. 2018. –Т. 6. № 1. – С. 6.

11. Попова Р. И. Изучение проблем подготовки магистров педагогического образования в области безопасности жизнедеятельности // Молодой ученый. 2014. № 5. С. 548–550.

### **D. V. Natarova**

ORCID No. 0000-0001-6837-2423

Docent, Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of life safety and medico-biological disciplines, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

*E-mail: natarovadv@cspu.ru*

## **PROFESSIONAL TRAINING OF UNDERGRADUTES IN THE FIELD OF LIFE SAFETY**

### **Abstract**

*Introduction.* The article discusses the problem of professional training of undergraduates in the field of life safety. The main attention is paid to the motivational-value component, as objectively necessary in the professional training of undergraduates. The main works are presen-

ted in the field of formation and development of education in the field of health and safety and the results of the questionnaire to determination of satisfaction level of the motivational and valuable component of the professional training of undergraduates studying according to the program « Education in the field of life safety and physical education». The aim of the article is to identify and describe the criteria and levels of the motivational-value component as one of the central components of professional training for undergraduates in the field of life safety.

*Materials and methods.* The investigation method is the analysis of scientific literature on the problem of professional training of undergraduates in the field of life safety; as well as diagnostic techniques, including observation, description, conversation, questionnaire, methods of statistical data processing.

*Results.* The result of the work is the identification of criteria and the construction of a level characteristic of the motivational and valuable component of professional training for undergraduates in the field of life safety. The results of a diagnostic study are described.

*Discussion.* It is emphasized that the basic component of professional training for undergraduates in the field of life safety is the motivational value component, and this taxation will increase the quality of education.

*Conclusion.* It is concluded that the motivational-value component can become an instrument of professional self-esteem and the construction of a professional program for undergraduates, will identify the main ways in solving urgent problems in the field of life safety.

**Keywords:** Professional training, undergraduates, life safety, teacher training, motivational-value component.

**Highlights:**

Theoretical suggestions for studying of this problem are identified;

The main basic materials and methods, of determination of level motivational-value component for the main criteria is identified;

Diagnostic results on determining the level of the motivational-value component in the structure of professional training of undergraduates in the field of life safety are presented.

## References

1. Abramova S.V. (2014) *Teoriya i praktika podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti* [Theory and practice of preparing bachelors of education in the field of life safety]. *Monografiya*. St. Petersburg, *Izdatel'stvo Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. N. Gertsena*. 200 p. (In Russian).

2. Boyarov E.N. (2016) *Podgotovka bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v bezopasnoj informacionnoj obrazovatel'noj srede* [Preparation of bachelors of education in the field of life safety in a safe information educational environment: theory and practice]. *Monografiya*. St. Petersburg, *Izdatel'stvo Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. N. Gertsena*. 207 p. (In Russian).

3. Kiseleva E.M. (2012) *Razvitie intellektual'nyh issledovatel'skih umeniy v professional'noj kompetentnosti magistrów v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti* [Development of intellectual research skills in the professional competence of masters in the field of life safety]. *Mezhdunarodnyy nauchnyy periodicheskiy zhurnal "Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya"*. 3, 96–98. (In Russian).

4. Kostetskaya G.A. (2012) *Uchebno-proizvodstvennaya praktika v professional'noj podgotovke specialistov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti* [Training and production practice in the professional training of education specialists in the field of life safety]. *Zhurnal "Nauchnoe mnenie"*. 4, 71–75. (In Russian).

5. Mikhailova A.A. (2010) *Problemy podgotovki budushchih uchitelej bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v sovremennykh usloviyakh* [Problems of training future life safety teachers in modern conditions]. *Monografiya*. Tula, *Izdatel'stvo "Papirus"*. 213 p. (In Russian).

6. Rebko E.M. (2013) *Sistema podgotovki budushchih uchitelej Osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v oblasti social'noj bezopasnosti* [The system of training future teachers of the Fundamentals of life safety in the field of social security]. *Nauchnyy zhurnal "Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena"*. 162, 156–162. (In Russian).

7. Solomin V.P. (2011) *Magisterskaya podgotovka v sovremennom professional'nom pedagogicheskom obrazovanii* [Master's training in modern professional pedagogical education]. *Zhurnal "Professional'noe obrazovanie. Stolica"*. 12, 13–15. ISSN 1999-2262 (In Russian).

8. Stankevich P.V. (2009) *Formirovanie soderzhaniya specializirovannykh masterskikh programm v sfere estestvennonauchnogo obrazovaniya* [Formation of the content of specialized master's programs in the field of science education]. *Nauchnyy zhurnal "Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena"*. 94, 28–35. (In Russian).

9. Tyumaseva Z.I. & Natarova D.V. (2018) *Bezopasnost' i ustojchivoe razvitie obrazovatel'nyh sistem kak osnova zhizneobespecheniya podrastayushchego pokoleniya* [Safety and sustainable development of educational systems as the basis of life support of the younger generation]. *Nauchnyj zhurnal "Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta". Seriya "Pedagogika i Psihologiya"*. 2, 76–82. (In Russian).

10. Chelnokova E.A., Agaev N.F. & Tyumaseva Z.I. (2018) *Formirovanie motivacii studentov k zanyatiyam fizicheskoy kul'tury i sporta v vysshej shkole* [The formation of students' motivation for physical education and sports in higher education]. *Nauchno-prakticheskij zhurnal "Vestnik Mininskogo universiteta"*. 6, 1, 6. (In Russian).

11. Popova R.I. (2014) *Izuchenie problem podgotovki magistrów pedagogicheskogo obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti* [Studying the problems of training masters of teacher education in the field of life safety]. *Nauchnyj zhurnal "Molodoy uchenyy"*, 5, 548–550. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.46.57.011

УДК 378.096

ББК 81.1

**Е. Ю. Никитина<sup>1</sup>, А. В. Свиридова<sup>2</sup>, Л. П. Юздова<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>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*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-9421-5170

Доцент, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и методике обучения русскому языку и литературе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: sviridovaav@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, доктор филологических 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: uzdovalp@cspu.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ КОМПЛЕКСА РЕЛЕВАНТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье рассматриваются проблемы, связанные с формированием билингвизма у обучающихся в начальной школе; обосновывается их актуальность; анализируются компетенции, которые должны быть сформированы у студентов-выпускников факультетов начальных классов с двумя профилями подготовки и иностранных языков. Представлены современные положения психолингвистической науки, касающиеся процесса усвоения иностранного языка

и структурирования коммуникативных навыков и умений средствами неродного языка, который при определенных обстоятельствах является инструментом познания, профессионального и межкультурного общения.

*Материалы и методы.* Материалом для публикации послужили учебные программы, перечень комплекса компетенций, которыми должны обладать студенты, будущие учителя начальных классов, Федеральный государственный образовательный стандарт. Основными методами исследования явились анализ научной и методической литературы, описательный и дистрибутивный.

*Результаты.* Выявлено пять проблем, связанных со структурированием билингвальных умений у обучающихся в начальной школе и компетенции будущих педагогов, которые необходимы для решения данных проблем. Разноаспектные классификации билингвизма, сложность этого явления требуют от будущего педагога обладания комплексом компетенций, в том числе дифференцирующим подходом к определению стратегии формирования билингвизма у учащихся и специальных коммуникативно-речевых умений.

*Обсуждение.* Работа с учениками-билингвами, развитие и формирование билингвизма в начальной школе требуют от педагога владения комплексом основных компетенций, включающих теоретические знания, умения и навыки, связанные с ключевыми понятиями теории билингвизма, межкультурным общением, организацией урочной и внеурочной деятельности, группового общения, созданием учебных программ.

*Заключение.* Актуальность проблем формирования билингвизма, обучения детей-билингвов в начальной школе обусловлена социальной ситуацией — активизацией миграционных процессов и необходимостью обучать в русскоязычных школах иностранцев, обладающих и не обладающих билингвальными умениями, а также появившейся возможностью получить среднее профессиональное и высшее образование, а также трудоустройство в других государствах.

Современной школе требуются педагоги, владеющие умением вести коммуникацию на русском и иностранном языках, строить межкультурное общение, способные организовать урочную и внеурочную деятельность детей-билингвов, спроектировать учебную программу по формированию билингвизма обучающихся начальной школы.

**Ключевые слова:** билингвизм, многоязычие, диглоссия, родной язык, дети-билингвы, язык-посредник, теоретическая компетенция, профессионально-личностные качества, речевая деятельность.

**Основные положения:**

– при обучении неродному языку необходимо в каждой конкретной образовательной ситуации решить, что такое овладение языком, какой уровень знаний предполагается сформировать и с какой целью (эта проблема актуальна для обучающегося в вузе педагогического направления и проецируется на процесс освоения языка в общеобразовательных заведениях);

– на современном этапе, в условиях активизации миграционных и интеграционных процессов, в обучении иностранному языку должна превалировать концепция формирования коммуникативно-речевой деятельности, а не просто ознакомления с правилами и лексикой (последнее воспринимается большинством обучающихся как бесполезная энергозатрата);

– при формировании билингвальных умений необходимо учитывать когнитивный аспект овладения языком (он важен для формирования специфических культурных или фоновых знаний для осуществления межкультурной коммуникации);

– при овладении языком необходимо учитывать личностный аспект: уже имеющийся уровень сформированности билингвальных умений, психические особенности восприятия иностранного языка, особенности мотивации его освоения тем или иным обучающимся;

– вышеназванные факторы определяют достаточно широкий ареал компетенций, который должен быть сформирован у студентов педагогического направления для работы с обучающимися-билингвами и для формирования билингвизма.

## **1 Введение (Introduction)**

В настоящее время возникла насущная потребность рассмотреть проблемы, которые связаны с формированием билингвизма у обучающихся в начальной школе. Необходимо обосновать актуальность изучения этой темы именно в настоящее время. Обоснование актуальности лежит в активизации общения и контактирования носителей различных языков, представителей различных народностей и стран. В связи с этим назрела существенная необходимость проанализировать компетенции, которые должны быть сформированы у студентов-выпускников факультетов начальных классов с двумя профилями подготовки и иностранных языков. В статье представлены современные положения психолингвистической науки, касающиеся процесса усвоения иностранного языка и структурирования коммуникативных навыков и умений средствами неродного языка, который при определенных обстоятельствах является инструментом познания, профессионального и межкультурного общения.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Основными методами исследования явились анализ научной литературы, описательный, дистрибутивный. Материалом для анализа послужили программы и учебники по русскому языку и литературному чтению для младшей школы, нормативные документы ФГОС, учебные планы по подготовке специалистов в области начального образования, словари терминов по психологии и языкознанию.

## **3 Результаты (Results)**

Репрезентированы основные понятия, связанные с явлением билингвизма, типологиями этого явления; дифференцированы социальные и методические аспекты билингвизма. Все это относится к формированию теоретической компетенции студентов, которые будут работать с обучающимися в начальной школе, обладающими или не обладающими билингвальными умениями. Обозначен круг актуальных проблем, связанных с формированием билингвальных умений

у обучающихся в общеобразовательном и высшем учебных заведениях. Определен ареал формируемых у студентов компетенций, необходимых для деятельности будущего педагога по формированию билингвизма.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Современная психолингвистическая наука и языкознание представляют совокупность дефиниций понятия «билингвизм» в связи с распространением и развитием нескольких концепций исследования одноименного явления. В актуальном научном обороте функционируют различные дефиниции классификации билингвизма:

1. Билингвизм определяется как способность владеть двумя или более языками. Билингв — человек, который может общаться как минимум на двух языках. Нередко как знание более чем двух языков понимается и многоязычие. Данное определение обращает внимание на психологическую сущность явления билингвизма, автор отмечает, что билингвизм — это способность. Однако студент педагогического направления должен знать, что любая способность, тем более языковая и речевая, опирается в своем развитии на социальные условия и личностный аспект [1].

2. Лингвистические справочные издания представляют термины *билингвизм* и *многоязычие* как синонимы: «...употребление нескольких языков в пределах одной социальной общности (прежде всего государства); употребление индивидуумом ... нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [2, с. 303]. Данное определение акцентирует мысль о примарности социальной природы билингвизма или многоязычия. Дефиниционное высказывание обуславливает необходимость понимания студентами-педагогами современной образовательной ситуации в России: на территориях краев и автономий в начальных школах обучается большое количество детей-билингвов. В условиях активизации миграционного процесса перед педагогами

начального образования встает задача сформировать ученика-билингва из ребенка, имеющего очень слабые представления о русском языке. Задача является далеко не простой, но студент должен быть знаком с опытом советской начальной школы, которая обучала русскому языку нерусских детей в национальных школах, формируя из них билингвов, которые впоследствии могли получать среднее специальное и высшее образование на русском языке и вести полноценную профессиональную и личную коммуникацию. Прежде чем проводить работу по формированию билингвизма у соответствующей категории учеников, вести обучение билингвов, будущий педагог должен ознакомиться с теорией, разработанной по этим проблемам, определить для себя круг научного и учебно-методического чтения в соответствии с профессиональной ситуацией, сформировать теоретическую компетенцию для решения практических задач.

3. Студенты должны разграничивать смежные с термином *билингвизм* понятия, например, *диглоссия*, которая определяется как «одновременное существование в обществе двух языков или двух форм одного и того же языка, применяемых в разных функциональных сферах» [2, с. 136]. Этот термин не относится к психолингвистическим и методическим, он является понятием социолингвистики, номинирует социальное явление, частично характеризуя языковую политику. Диглоссия не имеет отношения к билингвизму: названное понятие определяет коммуникативную функцию того или иного языка, сферы их бытования относительно социальных групп общества. Различение близких или смежных понятий — один из важнейших компонентов теоретической компетенции студента-выпускника.

Проблемы формирования билингвизма в современном образовательном процессе располагаются в следующих областях: 1) обучение иностранному языку ребенка младшего дошкольного, дошкольного и младшего школьного возраста для формирования билингвизма; 2) обучение иностранному языку и на иностранном языке младших школьников, находящихся на стадии формирования билингвизма;

3) определение типа билингвизма как цели формирования у обучающихся в начальной школе; 4) выбор педагогической технологии для формирования того или иного типа билингвизма; 5) дифференциация управляемого процесса обучения неродному языку и естественного билингвизма (современные исследователи отмечают, что управляемое овладение языком в школе и вузе исследовано лучше, чем естественный билингвизм и спонтанное овладение вторым языком, когда дети попадают в языковую среду, но целенаправленно, систематически языку не обучаются).

Первая проблема и вопросы наиболее эффективного обучения иностранному языку актуальны для студентов педагогического направления факультетов иностранных языков и начального образования со вторым профилем обучения иностранному языку, педагогам дошкольного и дополнительного образования. В связи с необходимостью решать данную проблему студентам необходимо сформировать компетенции владения системой норм русского литературного языка, родного языка и нормами иностранных языков, структурирования устного и письменного общения на каком-либо языке в рамках межличностного и межкультурного общения, использования языковых средств для достижения профессиональных целей. Студент-выпускник должен сформировать теоретическую компетенцию по психологическим наукам, в частности, по психологии билингвизма.

Вторая проблема принадлежит к области методики обучения: учебные учреждения заинтересованы в проведении учителем мониторинга по определению уровня освоенности обучающимися неродного языка. Изучение иностранного языка предполагается как освоение новой коммуникативной системы, поэтому педагог должен уметь «настраивать» учеников на концентрацию усилий по переходу от одной речевой программы к другой: «Эта смена не может быть осуществлена сразу фундаментальным образом, т. е. путем одномоментного переключения старых правил на новые: человек не может сразу заговорить на новом языке. Он должен пройти через ступень опосре-

дованного владения иностранным языком; опосредствующим звеном здесь выступает «родная» система правил реализации программы. В дальнейшем эта опосредующая система правил все больше редуцируется» [3, с. 223]. В отношении разрешения данной проблемы от педагога требуется сформированность компетенции планирования учебного материала, умения его целенаправленного отбора в содержательном и количественном отношении, определения меры эффективности применительно к обучающимся в зависимости от возраста, здоровья, уровня знания неродного языка, поля коммуницирования на неродном языке и мотивации его освоения.

Третья проблема связана с наличием у студентов теоретической подготовленности по психологии развития речи и усвоения иностранного языка, в частности по вопросам билингвизма, компетенции взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ. Так, например, у студента формируется представление о *естественном или искусственном* билингвизме, о типах данного явления, классифицированного по возрастному параметру (*ранний и поздний билингвизм*), по объему совершаемых действий (*рецептивный, репродуктивный, продуктивный*). Педагог должен четко представлять себе мотивацию обучающихся при освоении неродного языка, потребность в его инструментарии в настоящей и будущей социальной жизни своих учеников.

Четвертая проблема требует от студента-выпускника правильных действий по разработке основных и дополнительных образовательных программ, которая предусматривает знание закономерностей и принципов построения образовательных систем, основ дидактики и методологии педагогики, нормативно-правовых, психологических и методических основ разработки основных и дополнительных образовательных программ (в том числе с использованием ИКТ), умения разрабатывать программы учебных предметов и компонентов программ дополнительного образования в соответствии с нормативно-правовыми актами в сфере образования, владение техно-

логиями разработки программ учебных дисциплин в рамках основного и дополнительного образования. Помимо вышеназванных действий, будущий педагог организует и осуществляет межкультурное взаимодействие, которое основано на способности воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, т.е. студент должен обладать знаниями закономерностей и особенностей социально-исторического развития различных культур, уметь анализировать особенности межкультурного взаимодействия в социально-историческом, этическом и философском контекстах.

Пятая проблема связана с умением студентов-выпускников анализировать и классифицировать билингвальные действия детей и планировать индивидуальную траекторию формирования и совершенствования коммуницирования в рамках явления билингвизма для того или иного обучающегося. Современная наука движется по пути все более тонкой дифференциации явлений действительности и междисциплинарности, поэтому студенты должны продемонстрировать владение компетенцией осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении и использовать психолого-педагогические технологии профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, особое значение приобретает владение методами разработки (совместно с другими специалистами) программ индивидуального развития обучающегося.

Для осуществления учебного и воспитательного процесса детей-билингвов и для формирования билингвизма педагог должен обладать компетенцией осуществлять деловую или профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах, что подразумевает знание принципов построения высказываний на русском и иностранном языках, умение использования различных форм и видов устной и письменной коммуникации на родном и иностранном языках и вла-

дение нормами деловой коммуникации на родном и иностранном языках в области устной и письменной речи.

В основном целью изучения и обучения неродному языку называется продуктивный билингвизм. К формированию продуктивного билингвизма у детей младшего дошкольного возраста стремятся родители и педагоги, нередко забывая о том, что этот процесс требует психического и физического здоровья ребенка, отсутствия логопедических дефектов и больших усилий не только с его стороны, но и со стороны взрослых.

При формировании билингвизма наблюдается противоречие: с одной стороны, к продуктивному билингвизму эффективно «продвигать» ребенка с раннего возраста, а с другой стороны, этот процесс наиболее эффективен в любом возрасте до 12–14 лет, но, когда ребенок будет полноценно общаться на родном языке, воспримет его закономерности и будет экстраполировать их на факты иностранного языка. Коммуникативный опыт на родном языке станет определенной платформой для усвоения других языков и даже структурирования многоязычия, кроме того, дети школьного возраста имеют теоретические представления о синтаксических функциях, морфологических категориях, порядке слов в предложении; сформированы умения грамматические, в том числе построения предложений и текстов на родном языке. Педагог, ставящий перед собой цель сформировать у обучающегося билингвальные умения, должен акцентировать внимание ученика на возможность переноса определенного комплекса знаний о родном языке в его знаниевую картину об иностранном языке. В этом отношении педагог должен оперировать лингвистическими знаниями об универсальных свойствах родственных и неродственных языков. С одной стороны, эти умения и навыки помогают усвоению второго языка, так как часть правил родного экстраполируется на изучаемый иностранный язык; с другой стороны, эти же умения и навыки выступают в качестве «ложных направляющих» в процессе освоения коммуникации на другом языке. Это противоречие должны

учитывать будущие педагоги, предполагающие работать в условиях билингвизма или формировать билингвальные умения того или иного вида. В этой ситуации педагог должен наметить траекторию обучения детей и смоделировать возможные их ошибки при освоении иностранного языка. Психолингвистическая наука на современном этапе углубленно исследует механизм речевого поведения в аспекте речевых ошибок, возникающих в деятельности ребенка при освоении родного и иностранного языка: «... систематическое исследование проблемы речевых ошибок могло бы составить целую отрасль психолингвистики, ибо речевая ошибка есть своего рода сигнал «шва» в речевом механизме, «разошедшегося» под влиянием тех или иных обстоятельств» [4, с. 101]. Исследование речевых ошибок позволяет глубже изучать процесс освоения языка и его воплощения в коммуникативных отношениях. Будущий педагог должен иметь представление о типах психолингвистических ошибок и отличать их от ошибок, касающихся реализации языковых норм — орфографических, пунктуационных, стилистических и т. п. Так, например, психолингвистические ошибки делятся на межъязыковые и внутриязыковые: первый тип объясняется влиянием родного языка на обучающегося, который транслирует его правила на коммуникативно-речевую практику на иностранном языке; второй тип связан с воплощением закона экономии речевых усилий при изучении иностранного языка, когда лексическая единица употребляется в речи с неоправданно широким содержанием, в расширенной сочетаемости, игнорируются некоторые грамматические правила, специфические для данного языка и не укладывающиеся в привычные схемы коммуникативно-речевого опыта на родном языке; обучающийся может не понимать целесообразности использования тех или иных единиц, тех или иных правил и не включать их в собственную речь на иностранном языке. Таким образом, ребенок не просто воспринимает и усваивает систему иностранного языка, он выступает как активный «преобразователь», в то время как

педагогу необходимо осуществить переключение на новые правила другой коммуникативно-знаковой системы.

Процесс формирования билингвизма — двусторонний процесс, в котором важна и деятельность педагога, и деятельность обучающихся; на него оказывают влияние профессионально-личностные качества учителя и личностные особенности и мотивации ученика. Например, для педагога важно уметь проводить самоанализ коммуникативно-речевого поведения, сформировать из него шаблон или образец для обучающихся с учетом их индивидуальных качеств. Педагог должен знать, у кого из обучающихся какой канал восприятия информации преобладает — зрительно-воспринимающий, аудио-воспринимающий, моторно-воспринимающий, — и в зависимости от этого выбрать способ представления дидактического материала.

В методике преподавания иностранного языка учителю необходимо помнить о том, что нужно исправлять ошибку не как единичный случай, а как проявление какой-либо закономерности, которая создает базу для совершения целой серии подобных ошибок. Традиционная классификация ошибок по языковым уровням — фонетические, графические, орфографические, морфологические, лексические, словообразовательные, синтаксические, однако будущий педагог не должен ориентироваться только на эту классификацию, которая несколько оторвана от коммуникативного подхода. Прежде всего, учитель должен закрепить у обучающихся мотивацию, желание или стремление общаться на неродном языке, убрать страх перед коммуникативно-речевой неудачей, спланировать обучение таким образом, чтобы экономить речевые усилия учеников и посредством этого «снять момент» противостояния, конфликта, неизбежно возникающего между наставником и ребенком. Далеко не все ошибки мешают пониманию смысла речи при коммуникации, и как раз это должно останавливать педагога от формального отношения к обучающимся при выставлении отрицательных оценок, которые деактивируют мотивационную сферу младших школьников при изучении иностранного

языка. Перспектива решения этой проблемы находится в области классификации тех речевых ошибок и недочетов, которые не снижают эффективности коммуникации в рамках обыденного общения, а следовательно, не должна снижаться оценка школьнику начального звена за их допущение. Это позволит продемонстрировать ребенку его возможность общаться на неродном языке, его способность усваивать иностранный язык, вызывая положительные эмоции, что также послужит формированию мотивации к освоению новых коммуникативно-речевых схем, норм и правил.

Будущий педагог начального образования и иностранного языка должен быть осведомлен о тех сегментах языковой системы, которые запоминаются большинством детей ассоциативно. К таким сегментам относятся многозначность, синонимия, антонимия — все эти явления опираются на сознание человека и особенности его мышления и запоминания: «система смысловых связей, стоящих за словом, выражающих понятие, позволяет мысли двигаться во многих направлениях ... понятие можно считать существенным механизмом, лежащим в основе движения мысли. В мышлении человека в основе обобщения находятся разные комплексы. Один из них ассоциативный. В его основе лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков, замечаемых в каком-либо предмете» [5, с. 90]. Процесс формирования ассоциаций, ассоциация являются одним из механизмов активизации памяти. Многозначность у слова возникает постепенно на основе ассоциативных связей; синонимия и антонимия — в процессе сравнения объектов реальности и их номинирования. Метафоричность, тождество, противоположность, амбивалентность — все это фиксируется в языковом сознании человека и его языковой памяти. Названные связи, их актуализация способствуют активизации запоминания лексических единиц и норм их функционирования. Для проведения работы, связанной с активизацией запоминания лексического состава неродного языка с помощью ассоциации, педагог должен быть готов применить междисциплинар-

ные знания — психолингвистические, лингвистические, культурологические — в комплексе.

Билингвизм не существует без освоения культурного компонента — сведений о стране, язык которой осваивается детьми. Освоение этого компонента характеризуется как наиболее интересный сегмент, расширяющий кругозор, фоновую информацию, позволяющий учащимся увидеть универсальные и культурно-специфические свойства, свойственные народу изучаемого языка. Важно не только рассказать обучающимся о географии, истории, политическом строе, великих людях, праздниках страны, но объяснять быт, образ жизни, менталитет, обычаи и суеверия, так как все это является источником появления таких языковых единиц, как фразеологизмы или идиомы, пословицы и поговорки, которые достаточно трудно запоминаются без объяснения их образной основы и источника появления. Лингвокультуроведческая работа, несомненно, активизирует внимание и интерес обучающихся к урочным занятиям по иностранному языку. Для введения на уроках лингвострановедческой информации у студента должна быть сформирована компетенция, заключающаяся в готовности воспринимать иную культуру, ее основные свойства, активно проявляющиеся в коммуникации, устанавливать межкультурные контакты.

При формировании билингвизма важен личностный фактор овладения языком на каком-либо уровне. Будущему педагогу необходимо это учитывать, следовательно, студент-выпускник должен обладать умением выстраивать стратегию устного общения на русском и иностранном языке в рамках межличностного и межкультурного общения. Педагог должен сориентировать обучающихся на принятие самостоятельных решений, сформировать так называемую «автономию учащегося» для осознанного освоения языка [6, с. 44].

В условиях учебной и воспитательной деятельности с обучающимися-билингвами и при необходимости формирования билингвальных умений будущий педагог также должен обладать определенным

типом билингвизма. В современной образовательной ситуации это становится более доступным процессом, так как на службе освоения языка находятся разнообразные технические и методические инновации: «В настоящее время в рамках единой коммуникативной парадигмы наблюдается большое разнообразие методик, применяемых в обучении иностранным языкам в вузе. Наряду с традиционными методами используются инновационные технологии, такие, как обучение в сотрудничестве, языковой портфель, проектная методика, мультимедийные и компьютерные технологии, дистанционное образование» [7]. Так, например, современная методика преподавания иностранного языка в вузе в качестве эффективной технологии формирования билингвизма предлагает кейс-метод, который позволяет создавать условия для индивидуализации образовательного процесса, возможность самостоятельного усвоения материала, свободу выбора тематики модуля. В качестве перспективы исследования проблемы формирования билингвизма у студентов педагогического направления видится внедрение разнообразных методик усвоения иностранных языков в зависимости от целей, мотивации, уровня знаний и профессионально-личностных качеств студента.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Так как «в настоящее время наблюдается активизация процесса контактирования народов, и, как следствие, теория языкового контактирования приобретает особую значимость» [8, с. 203], логично, прежде чем обсуждать процессы формирования билингвизма у учеников в начальной школе, а также обучения билингвов разных типов на русском языке, что необходимо, во-первых, подготовить педагогические кадры, обладающие комплексом компетенций; во-вторых, установить факторы, структурирующие коммуникативно-речевое поведение на неродном языке.

### **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья написана при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М. Е. Евсеева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ

№ 89-05/2019. Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования.

### Библиографический список

1. Balandina I.D., Moskvitina T.N., Yuzdova L.P. & Nikitina Ye.Yu. (2019), "Mastering toponyms by Students-Foreigners while studying a Language (On the material of the Russian and English Languages)". *VI International Multidisciplinary Scientific Conference "Social Sciences & Arts SGEM 2019" (Ancient Science. Archaeology, history, philosophy, language and linguistics, health policy and services)*, Vienna, Austria, April 11-14, vol. 6, no. 2.1, pp. 221–228. (Scopus).
2. Языкознание : большой энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
3. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики : учебник. М. : Смысл, 1999. – 287 с.
4. Леонтьев А. А. Психолингвистика. Л. : «Наука. Ленинградское отделение», 1967. – 118 с.
5. Мардиева Э. Р. Психолингвистический аспект изучения антонимии // Проблемы социо- и психолингвистики : сборник статей. Пермь : Изд-во «Пермский государственный ун-т», 2003. Вып. 2. – 104 с.
6. Huttunen I. (1986), *Towards Learner Autonomy in Foreign language learning in Senior secondary school*, no. 1, Oulu, Finland, 318 p. ISBN 13: 978-9514221347
7. Vasilyeva V.S. & Nikitina Ye.Yu. (2018), "Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments", *International Journal of Engineering & Technology*, vol 7, no 4.38. (Scopus).
8. Юздова Л. П., Безногова Т. Г. Смешанный язык как результат интерференции языковых систем (на примере восточнославянских языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов : Издательство «Грамота», 2018. № 7–1 (85). С. 203–206.

### Ye. Yu. Nikitina<sup>1</sup>, A. V. Sviridova<sup>2</sup>, L. P. Yuzdova<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-9550-4700

Full Professor, Doctor of Pedagogical Sciences,  
Professor of the Department of the Russian Language,  
Literature and Methods of Teaching the Russian Language and Literature,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: elenaurievna@bk.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-9421-5170

Docent, Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language,  
Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: sviridovaav@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Full Professor, Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature,  
South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Cheliabinsk, Russia.

*E-mail: uzdovalp@cspu.ru*

## FORMATION OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL DIRECTION OF A COMPLEX OF RELEVANT COMPETENCIES FOR TEACHING BILINGUAL CHILDREN

### **Abstract**

*Introduction.* The article discusses the problems associated with the formation of bilingualism among students in primary school; their relevance is justified. The competencies that should be formed among graduate students of elementary school faculties with two profiles of training and foreign languages are analyzed. Presented are the modern provisions of psycholinguistic science regarding the process of mastering a foreign language and structuring communicative skills by means of a foreign language, which under certain circumstances is an instrument of cognition, professional and intercultural communication.

*Materials and methods.* The material for publication was curricula, a list of competencies that students, future primary school teachers, and the Federal State Educational Standard should have. The main research methods were the analysis of scientific and methodological literature, descriptive and distributive.

*Results.* The article outlines five problems associated with the formation of bilingual skills among students in primary school and the necessary competencies of future teachers, which are necessary to solve these problems.

*Discussion.* Work with bilingual students, the development and formation of bilingualism in primary school requires the teacher to possess a set of core competencies, including theoretical knowledge, skills related to key concepts of bilingualism theory, intercultural communication, organization of lesson and extracurricular activities, group communication, creation of educational programs.

*Conclusion.* The urgency of the problems of the formation of bilingualism, teaching bilingual children in primary school is determined by the social situation – the activation of migration processes and the need to educate foreigners with and without bilingual skills in Russian-

Language schools, as well as the opportunity to receive secondary vocational and higher education, as well as employment in other states. A modern school requires teachers who have the ability to communicate in Russian and foreign languages, build intercultural communication, are able to organize lesson and extracurricular activities for bilingual children, and design a curriculum for the formation of bilingualism in elementary school students.

**Keywords:** bilingualism, multilingualism, diglossia, mother tongue, bilingual children, intermediary language, theoretical competence, professional and personal qualities of a teacher, speech activity.

**Highlights:**

When learning a second language is necessary in each specific educational situation to decide what is the language acquisition, what level of knowledge is expected to form and for what purpose (this is a problem for a student in high school pedagogical direction and is projected onto the process of learning language in schools);

At the present stage, in the conditions of activation of migration and integration processes, the concept of formation of communicative and speech activity should prevail in teaching a foreign language, and not just familiarization with the rules and vocabulary (the latter is perceived by the majority of students as a useless energy expenditure);

When forming bilingual skills, it is necessary to take into account the cognitive aspect of language acquisition (it is important for the formation of specific cultural or background knowledge for intercultural communication);

When mastering the language, it is necessary to take into account the personal aspect: the already existing level of bilingual skills, mental features of perception of a foreign language, especially the motivation of its development by one or another student;

The above-mentioned factors determine a fairly wide range of competencies that should be formed in students of pedagogical direction to work with bilingual students and to form bilingualism.

## References

1. Balandina I.D., Moskvitina T.N., Yuzdova L.P. & Nikitina Ye.Yu. (2019), "Mastering toponyms by Students-Foreigners while studying a Language (On the material of the Russian and English Languages)". *VI International Multidisciplinary Scientific Conference "Social Sciences & Arts SGEM 2019" (Ancient Science. Archaeology, history, philosophy, language and linguistics, health policy and services)*, Vienna, Austria, April 11-14, vol. 6, no. 2.1, pp. 221–228. (Scopus).
2. Chief Edr Yartseva V.N. (1998), *Yazykoznaniye (Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar')* [Linguistics (Large encyclopedic dictionary)]. *Bolshaya Rossiyskaya Encyclopaedia*, Moscow, 685 p. (In Russian).
3. Leont'ev A.A. (1999), *Osnovy psikholingvistiki (uchebnik)* [Fundamentals of psycholinguistics: a textbook]. *Izdatel'stvo "Smysl"*, Moscow, 287 p. (In Russian).
4. Leont'ev A.A. (1967), *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. *Izdatel'stvo 'Nauka. Leningradskoe otdelenie'*, Leningrad, 118 p. (In Russian).
5. Margieva E.R. (2003), *Psikholingvisticheskiy aspekt izucheniya antonimii* [Psycholinguistic aspects of the study of antonymy]. *Problemy sotsio- i psikholingvistiki (Sbornik statey)* [Problems of socio- and psycholinguistics (A collection of articles)]. *Izdatel'stvo "Permskiy gosudarstvennyy universitet"*, Perm', 2, 104. (In Russian).
6. Huttunen I. (1986), *Towards Learner Autonomy in Foreign language learning in Senior secondary school*, no. 1, Oulu, Finland, 318 p. ISBN 13: 978-9514221347
7. Vasilyeva V.S. & Nikitina Ye.Yu. (2018), "Case of Teachers' Communicative Competence Development Within the System of Methodological Work in the Context of Preschool Educational Establishments", *International Journal of Engineering & Technology*, vol 7, no 4.38. (Scopus).
8. Yuzdova L.P. & Beznogova T.G. (2018), *Smeshannyy yazyk kak rezul'tat interferentsii yazykovykh sistem (na primere vostochnoslavlyanskikh yazykov)* [Mixed language as a result of interference of language systems (on the example of East Slavic languages)]. *Nauchnyy zhurnal "Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki"*, *Izdatel'stvo "Gramota"*, Tambov, 7-1 (85), 203–206. (In Russian).

**О. Р. Семенова<sup>1</sup>, Г. С. Стругова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>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*

<sup>2</sup>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*

## **РАБОТА НАД ПОЭТИКОЙ КОНТРАСТА СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* Данная статья посвящена методике работы над антитезой и оксюморонами, основными приемами реализации принципа контраста в поэтических текстах со студентами в вузе.

Актуальность статьи обусловлена недостаточным вниманием ученых к методическому аспекту, связанному с изучением стилистических приемов, и большой востребованностью подобного материала на занятиях по стилистике, риторике, лингвопоэтике, лингвистическому анализу текста и других дисциплин в вузе.

*Цель* статьи — представить методику работы с близкими, но не тождественными терминами, каковыми являются антитеза и оксюморон, для формирования у студентов умения находить их в текстах, определять функции приемов поэтического контраста и тем самым способствовать более глубокому и осознанному прочтению текстов.

*Материалы и методы.* Материалом для исследования послужили поэтические тексты русских писателей XIX и первой половины

XX вв., а также дефиниции антитезы и оксюморона, представленные в словарях лингвистических терминов.

На первом этапе работы использовался общенаучный прием наблюдения над дефинициями анализируемых терминов и фактическим материалом, извлеченным из художественных текстов. На следующем этапе работы были задействованы приемы описательного метода: анализ собранного материала, классификация, сопоставление, выводы.

*Результаты.* Определены этапы работы над основными приемами реализации принципа контраста в поэтических текстах, собран и подвергнут анализу богатый фактический материал, извлеченный из художественных текстов, который может быть использован на занятиях в вузе.

*Обсуждение.* Подчеркивается важность формирования у студентов умения дифференцировать близкие, но не тождественные приемы реализации принципа контраста.

*Заключение.* Делается вывод о том, что работа с антитезой и оксюморонами со студентами вуза способствует закреплению и накоплению у них терминологического потенциала, развитию умения осознанно воспринимать художественный текст, связывая содержание произведения с его формой.

**Ключевые слова:** поэтика контраста, антитеза, антитезная конструкция, антонимы, дефиниция, оксюморон, оксюморонная конструкция, стилистическая фигура, стилистические функции.

**Основные положения:**

- предложены критерии, позволяющие разграничивать близкие, но не тождественные приемы реализации принципа контраста;
- определены этапы работы над основными приемами реализации принципа контраста в поэтических текстах;
- отмечены основные функции антитезы и оксюморонов.

**1 Введение (Introduction)**

Принцип контраста понимается в данной статье как особый спо-

соб изложения, заключающийся в воплощении различных взаимоотношений противоречия в тексте. Реализуется он в целом ряде частных приемов, которые в совокупности образуют поэтику контраста. Основу поэтики контраста в художественных текстах составляют антитеза и оксюморон — приемы близкие, но существенно отличающиеся друг от друга.

Изучению сущности этих приемов и роли их в художественном тексте посвящен целый ряд работ [1, с. 128–135; 2; 3, с. 30–39; 4–8]. Но методический аспект, связанный с рассмотрением и анализом отмеченных приемов в учебных заведениях, остается без внимания ученых. Наша статья призвана частично ликвидировать этот пробел. Предлагаемая методика работы над стилистическими приемами, основанными на принципе контраста, носит рекомендательный характер.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Материалом для исследования послужили поэтические тексты русских писателей XIX и первой половины XX вв., а также дефиниции антитезы и оксюморона, представленные в словарях лингвистических терминов.

На первом этапе работы использовался общенаучный прием наблюдения над дефинициями анализируемых терминов и фактическим материалом, извлеченным из художественных текстов. На следующем этапе работы были задействованы приемы описательного метода: анализ собранного материала, классификация, сопоставление, выводы.

## **3 Результаты (Results)**

Знакомство с антитезой как стилистической фигурой начинается уже в среднем звене при изучении лирики М. Ю. Лермонтова, так как антитезные конструкции буквально пронизывают всё творчество поэта.

На первом этапе необходимо дать определение антитезы. Можно ограничиться лаконичным определением, предложенным О. С. Ах-

мановой: «Антитеза — фигура речи, состоящая в антонимировании сочетаемых слов»<sup>1</sup>.

Для понимания понятия следует повторить, какие слова являются антонимами, какие виды антонимов встречаются в художественных текстах: языковые (узуальные) и контекстуальные.

Однако главное для анализа — выяснение роли антитез в творчестве поэта, поэтому за основу определения антитезы желательно взять дефиницию Д. Э. Розенталя и М. А. Теленковой, представленную в «Словаре-справочнике лингвистических терминов»: «Антитеза (греч. antithesis — противоположение) — стилистическая фигура, служащая для усиления выразительности речи путем резкого противопоставления понятий, мыслей, образов. Антитеза часто строится на антонимах. *Богатый и в буднях пирует, а бедный и в праздник горюет* (пословица)»<sup>2</sup>.

После освоения понятия на втором этапе студенты получают задание типа: в приведенных отрывках найти антитезы, определить их морфологическое выражение и функции.

Например, можно предложить отрывки из стихотворений М. Ю. Лермонтова с целью найти в них антитезные конструкции и определить их функции:

– *функция выражения «вечных истин»:*

Смело верь тому, что вечно,  
**Безначально, бесконечно,**  
Что **прошло** и что **настанет**,  
Обмануло иль обманет...  
(«Смело верь тому, что вечно»),  
Земного счастья мы **не ценим**,  
Людей **привыкли** мы **ценить...**  
Была **без радости** любовь,  
Разлука будет **без печали**. («Договор»)

<sup>1</sup> Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Сов. энциклопедия, 1969. – 34 с.

<sup>2</sup> Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов : пособие для учителей. М. : Просвещение, 1976. – 543 с.

– выражение обобщенных суждений о различных проявлениях природы и общества:

**Смерть и бессмертье,**  
**Жизнь и гибель**  
И деве и сердцу ничто... («Повесть»),  
**Родится** с жизнью этот ключ  
И с жизнью **исчезает**;  
В ином он **слаб**, в другом **могуч**,  
Но всех он увлекает ... («Поток»)

– отражение жизненной позиции героя:

Меж **радостью** и **горем** полусвет;  
Душа сама собою стеснена,  
**Жизнь** ненавистна, но и **смерть** страшна.  
(«1831-го июня 11 дня»)

Примеры антитезы студенты могут найти и в стихотворениях других поэтов. Так, в произведениях А. Блока использован довольно широкий круг антонимических пар, лексическое значение которых отражает темные и светлые стороны человеческого бытия, философские вопросы жизни и смерти: *конец – начало, день – ночь, да – нет, люди – звери, свято – грешно, любовь – смерть* и пр. [9].

Контрастное восприятие мира характерно и для поэтического склада души А. А. Ахматовой, воспринимающей мир как смену радостного и печального. Это определяет особого рода психологизм в изображении внутреннего мира человека, например:

И в сердце то уже не отзовется  
На голос мой, **ликуя** и **скорбя**.  
Всё кончено... и песнь моя несется  
В пустую ночь, где больше нет тебя.  
Возникают, стираются лица,  
Мил **сегодня**, а **завтра** далек,  
Отчего же на этой странице  
Я когда-то загнул уголок?  
Сколько просьб у **любимой** всегда!

У **разлюбленной** просьб не бывает.  
Под навесом темной риги жарко,  
Я **смеюсь**, а в сердце злобно **плачу**.  
Мы хотели **муки** жалящей  
Вместо **счастья** безмятежного ...

Контраст стал ведущим принципом М. Цветаевой. На примерах из её стихов можно наглядно показать, что основу антитезных конструкций составляют не только *языковые* антонимы, типа *чужие* и *свои*, *никогда* и *навек*, *не лучше* и *не хуже*, но и *контекстуальные*, например:

**Царевать** тебе, **горевать** тебе,  
Принимать венец,  
О мой первенец! («*Стихи о Москве*»)

Читатель ассоциативно воспринимает «*царевать* — *горевать*» как антонимы, хотя вне контекста эти глаголы таковыми не являются.

Стихи М. Цветаевой позволяют предложить задание:

В приведенных примерах отметить антитезы, строящиеся на контекстуальных антонимах; своё мнение обосновать:

Было дружбой, стало службой («*Волк*»)  
Ты — погоня, но я есмь бог («*Жизнь*»)  
Ты — каменный, а я пою,  
Ты — памятник, а летаю («*На брэнность бедную мою ...*»)  
Поеду — я, и побредете – вы («*Стихи о Москве*»)

Антитезу не следует отождествлять с оксюморонам, который тоже строится на принципе контраста.

Уделить особое внимание оксюморону как стилистическому приему предполагается при изучении «серебряного века» русской поэзии.

Прежде всего надо определиться с дефиницией оксюморона, так как в стилистике нет его единого понимания. Чтобы студенты могли убедиться в этом, необходимо обратиться к терминологическим

словарям: выписать из них определения оксюморона, сравнить их, выявить сходства и расхождения и сделать выводы.

В качестве примера представим дефиниции из двух лингвистических словарей. Так, в «Словаре лингвистических терминов» О. С. Ахмановой читаем: «Оксюморон — фигура речи, состоящая в соединении двух антонимических понятий (двух слов, противоречащих друг другу по смыслу). Русск. красноречивое молчание, звонкая тишина, горькая радость, сладкая боль, пессимистический оптимизм»<sup>1</sup>.

Д. Э. Розенталь и М. А. Теленкова в «Словаре-справочнике лингвистических терминов» определяют оксюморон (греч. *охутогон* — остроумно-глупое) как «стилистическую фигуру, состоящую в соединении двух понятий, противоречащих друг другу, логически исключаящих друг друга. Горькая радость, звонкая тишина, красноречивое молчание, скорбь»<sup>2</sup>. Устанавливаем, что отмеченные определения оксюморона близки в констатации его смысловой сущности, а именно: оксюморон объединяет необъединимое в одном понятии, в результате чего рождается новое сложное понятие или представление.

Расхождения касаются структурной стороны оксюморона: О. С. Ахманова ограничивает структуру этого приема сочетанием двух слов, во втором определении отсутствует указание на его структуру. В целях уточнения структуры оксюморонных образований можно предложить следующее задание:

В данных примерах найти оксюмороны и определить их структуру:

Прекрасно-страшный Петербург (*З. Гиппиус*).

Его глаза прекрасно-бесполезны (*М. Цветаева*).

Колдунья взглянула так страшно-светло (*К. Бальмонт*).

И всё так близко и так далеко (*А. Блок*).

<sup>1</sup> Ахманова О. С. Указ. соч. С. 286.

<sup>2</sup> Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Указ. соч. С. 241.

Блаженная тяжесть (М. Цветаева).  
С мукой блаженства стою перед тобой (В. Соловьев).  
И невозможное возможно (А. Блок).  
Светит мгла (А. Блок).  
Всё вижу — ибо я слепа (М. Цветаева).

В результате анализа отмеченных конструкций студенты приходят к выводу о том, что оксюмороны довольно разнообразны в структурном отношении: они могут представлять собой сложное слово, словосочетание, сочетание знаменательных слов с сочинительной связью, а также предложение, простое или сложное.

Итогом проведённой работы является определение **оксюморона как стилистического приема, представляющего собой сложное слово, словосочетание, сочетание знаменательных слов или предложение, компоненты которых выражают несовместимые, противоречащие друг другу понятия.**

Такая работа с терминами, не имеющими единого понимания, нацеливает студентов на критическое отношение к разным трактовкам терминов и способствует выработке своего мнения, что очень важно в научной деятельности.

После определения сущности оксюморона важно отметить основные функции этого приема в художественных текстах:

1. Это способ изображения мира как единства контрастных начал, например: *И всё так близко и так далеко* (А. Блок). *Сонный бессонный лес* (М. Цветаева). *Ты, меня любивший фальшивью* (М. Цветаева).

2. Это средство эпатирования (удивления), тот же парадокс. Ошеломляя, он заставляет задуматься, так как описываемое явление предстает с новой, необычной стороны, например: *Счастье мук* (В. Брюсов). *Ты моя и не моя* (А. Блок). *В большом и радостном Париже всё та же тайная тоска* (М. Цветаева).

3. Возможна функция авторской оценки кого-либо: *Культурное рыло* (В. Маяковский). *Был по-собачьи дьявольски красив* (С. Есенин).

Имеют место и другие функции, поскольку у каждого писателя они свои. Особенно интересны цветаевские оксюмороны, посредством которых поэтесса передает противоречивость внутреннего состояния («*блаженная тяжесть*»), двойственность предмета описания («*Молодость моя! Моя чужая молодость!*»), необычность лирического героя, сложность его мироощущения («*Мой день беспутен и нелеп: у нищего прошу на хлеб, Богатому даю на бедность, В иголку продеваю луч, Грабителю вручаю ключ, Белилами румяню бледность ...*») и прочие [8].

Оксюморон был одним из излюбленных стилистических приёмов М. Ю. Лермонтова. Примеры: *Будь счастлива несчастием моим; Её молчанье говорит; И часто тайную страду находит в муке неземной; А он, мятежный, просит бури, как будто в буре есть покой.*

Студентам можно давать задания типа:

Задание 1: В приведённых конструкциях найти оксюмороны, определить их структуру.

Задание 2: Из поэтических текстов выписать примеры оксюморонных конструкций и определить их функции.

Задание 3: В поэтических текстах (М. Цветаевой, М. Ю. Лермонтова) найти примеры оксюморонов, определить их структуру и функции.

Задание 4: Найти оксюмороны в следующих текстах, объяснить их значение и роль в тексте:

Унылая пора! Очей очарованье,  
Приятна мне твоя прощальная краса —  
Люблю я пышное природы увяданье  
В багрец и в золото одетые леса. (А. С. Пушкин)  
*Кому сказать, с кем поделиться  
Той грустной радостью, что я остался жив.* (С. А. Есенин)  
Смотри, ей весело грустить  
Такой нарядно-обнаженной (А. А. Ахматова)  
*Из ненавидящей любви,  
Из преступлений, исступлений —*

*Возникнет праведная Русь. (М. А. Волошин)*  
Таинственно шумит лесная тишина,  
Незримо по лесам поет и бродит Осень...  
Темнее день за днём, — и вот опять слышна  
Тоскующая песнь под звон угрюмых сосен. (И. А. Бунин)

По своей структуре, морфологическим и лексическим признакам некоторые оксюмороны схожи с антитезами, поэтому важно провести работу, связанную с разграничением антитез и оксюморонов. При этом можно воспользоваться тремя критериями, предложенными В. П. Москвиным [10].

**1. Смысловой критерий.** Антитеза противопоставляет разные объекты: *Сам толст, его артисты тощи* (А. С. Грибоедов).

Оксюморон приписывает противопоставленные качества одному предмету или явлению: *Печалью сладкою душа упоена* (В. Соловьев). *Ты друг и вечный враг! Злой дух и добрый гений* (К. Бальмонт).

**2. Трансформационный критерий.** В случае принадлежности анализируемого сочетания слов к разряду оксюморонных сочинительная связь может быть заменена подчинительной: *Мой верный друг! Мой враг коварный! Мой царь! Мой раб! Родной язык!* (В. Брюсов) — Родной язык является моим другом и врагом коварным.

**3. Подстановочный критерий.** Конструкции, содержащие оксюморон, основанный на сочинении, имеют противительно-уступительное значение, поэтому здесь возможна подстановка сочетаний, таких, как: тем не менее, вместе с тем, в то же время, все же, всё-таки и пр.: *Ты моя и не моя* (А. Блок) — Ты моя, но всё же не моя.

Для закрепления материала студенты получают следующее задание: Определите, где антитеза, а где оксюморон, используя разграничительные критерии:

1. Ты взглянула. Я встретил смущённо и дерзко  
Взор надменный и отдал поклон (А. Блок).
2. Дома новы, да предрассудки стары  
(А. С. Грибоедов).

3. Огромная осень, стара и юна, в неистово-синем сиянье окна  
(А. Вознесеный).
4. Хлебников близок Маяковскому и бесконечно далёк  
(В. Шкловский).
5. Чёрный вечер — белый снег (А. Блок).
6. Сырой овраг сухим дождём Росистых ландышей унизан  
(Б. Пастернак).
7. Неродные родные дети  
(Заголовок газетной статьи).
8. То серьёзный, то потешный, нипочём, что дождь, что снег, —  
он идёт, святой и грешный, русский чудо-человек  
(А. Твардовский).
9. Мягко стелет, да жёстко спать (пословица).
10. Всё это было бы смешно, когда бы не было так грустно  
(М. Ю. Лермонтов).
11. Беспечальный иду за Тобой — Мне путь неизвестный ведом  
(А. Блок).
12. От Москвы, от Сталинграда  
Неизменно ты со мной — Боль моя, моя отрада. Отдых мой и  
подвиг мой!(А. Твардовский).
13. Прощай, немытая Россия.  
Страна рабов, страна господ (М. Ю. Лермонтов).
14. Забывается быстро плохое,  
а хорошее долго живёт (К. Ваншенкин).
15. Новый год я встретила одна.  
Я богатая, была бедна (М. Цветаева).
16. И как могла я ей простить  
Восторг хвалы твоей влюблённой ...  
Смотри, ей весело грустить,  
Такой нарядно обнажённой (А. Ахматова).
17. В той башне высокой и тесной Царица Тамара жила: Пре-  
красна, как ангел небесный, Как демон, коварна и зла  
(М. Ю. Лермонтов).
18. Я ничего не хочу знать — слабость друзей, силу врагов; я  
ничего не хочу ждать, кроме твоих драгоценных шагов  
(Н. Асеев).

Оксюморны в предложениях: 1, 3, 4, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 16, 17.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Подчеркивается важность формирования у студентов умения дифференцировать близкие, но не тождественные приемы реализации принципа контраста.

#### 5 Заключение (Conclusion)

Таким образом, антитеза и оксюморон — это близкие, но не тождественные приёмы реализации поэтики контраста в поэтических текстах. Их роль в художественных текстах значительна.

Полагаем, что предложенная методика работы над этими приёмами может способствовать приобщению студентов к систематической работе с терминологическими словарями, накоплению у них терминологического потенциала, формированию умения дифференцировать близкие, но не тождественные термины, а также совершенствованию умения осознанного восприятия художественного текста, связывая содержание произведения с его формой.

#### Библиографический список

1. Введенская Л. А. Стилистические фигуры, основанные на антонимах : краткие очерки по русскому языку. Курск : Изд-во Курского пединститута, 1966. Вып. 2. – 345 с.
2. Ильина Ю. Ю. Урок на тему «Выразительность русской речи» (IX класс) // Русский язык в школе. 2017. № 12. – С. 35–40.
3. Кожевникова Н. П. Словоупотребление в русской поэзии начала XX века : монография. М. : Наука, 1988. – 256 с.
4. Матвиевская Л. А. Контраст и антитеза // Русский язык в школе. 1978. № 5. С. 65–73.
5. Матвиевская Л. А. Оксюморон в творчестве М. Ю. Лермонтова // Русский язык в школе. 1979. № 4. С. 64–68.
6. Павлович Н. В. Семантика оксюморона // Лингвистика и поэтика : сборник статей / Акад. наук СССР, Ин-т русского яз. ; отв. ред. В. П. Григорьев. М. : Наука. 1979. С. 238–247.
7. Соловьева В. С. Антитеза в хиазмах А. Блока // Русский язык в школе. 1980. № 5. С. 46–50.
8. Шестакова Э. Г. Оксюморон как категория поэтики (на материале русской поэзии XIX– первой четверти XX веков) : монография. Донецк : Норд-ПРЕСС, 2009. – 209 с.
9. Тимофеев Л. И. Поэтика контраста в поэзии А. Блока // Русская литература. 1961. № 2. С. 98–107.
10. Москвин В. П. Антитеза или оксюморон // Русский язык в школе. 2000. № 2. С. 92–93.

**O. R. Semenova<sup>1</sup>, G. S. Strugova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-7844-02103

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and teaching methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: semenovaor@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-9135-5055

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and teaching methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: strugovags@cspu.ru*

**WORK ON THE POETICS OF CONTRAST  
WITH STUDENTS AT THE UNIVERSITY**

**Abstract**

*Introduction.* This article is devoted to the methodology of working on antithesis and oxymoron, the main methods of implementing the principle of contrast in poetic texts, with students at the University.

The relevance of the article is due to the lack of attention of scientists to the methodological aspect associated with the study of stylistic techniques, and the great demand for such material in the classroom on stylistics, rhetoric, linguopoetics, linguistic analysis of the text and other disciplines at the University.

The purpose of the article is to present the methodology of working with close, but not identical terms, which are antithesis and oxymoron, for the formation of students' ability to find them in the texts, to determine the functions of poetic contrast techniques and thereby contribute to a deeper and more conscious reading of texts.

*Materials and methods.* The material for the study was the poetic texts of Russian writers of the XIX and the first half of the XX centuries, as well as the definitions of antithesis and oxymoron, presented in the dictionaries of linguistic terms. At the first stage of the work, the General scientific method of observation over the definitions of the analyzed terms

and the actual material extracted from literary texts was used. At the next stage of the work the methods of the descriptive method were used: analysis of the collected material, classification, comparison, conclusions.

*Results.* The stages of work on the main methods of realization of the principle of contrast in poetic texts are defined, the rich factual material extracted from literary texts, which can be used in the classroom, is collected and analyzed.

*Discussion.* The importance of formation of students' ability to differentiate close, but not identical methods of realization of the principle of contrast is emphasized.

*Conclusion.* It is concluded that the work with antithesis and oxymoron with University students contributes to the consolidation and accumulation of terminological potential, the development of the ability to consciously perceive the artistic text, linking the content of the work with its form.

**Keywords:** poetics of contrast, antithesis, antithesis construction, antonyms, definition, oxymoron, oxymoron construction, stylistic figure, stylistic functions.

### **Highlights:**

The criteria allowing to distinguish close, but not identical methods of realization of the principle of contrast are offered;

The stages of work on the main methods of implementing the principle of contrast in poetic texts are defined;

The main functions of antitheses and oxymorons are noted. determined approaches to the system analysis of poetic language;

### **References**

1. Vvedenskaya L.A. (1966), *Stilisticheskie figury`, osnovanny`e na antonimakh (Kratkie ocherki po russkomu yazy`ku)* [Stylistic figures based on antonyms (Brief essays on the Russian language)]. *Izdatel'stvo Kurskogo pedagogicheskogo instituta*, Kursk, 2, 345 p. (In Russian).
2. Il'ina Yu.Yu. (2017), *Urok na temu «Vy`razitel`nost` russkoj rechi» (IX klass)* [Lesson on "Expressiveness of Russian speech" (IX class)]. *Nauchno-metodicheskiy zhurnal "Russkiy yazyk v shkole"*, 12, 35–40. (In Russian).
3. Kozhevnikova N.P. (1988), *Slovoupotreblenie v russkoj poezii nachala XX veka* [Word Usage in Russian poetry of the early XX century]. *Monografiya, Izda-*

tel'stvo "Nauka", Moscow, 256 p. (In Russian).

4. Matvievskaia L.A. (1978), *Kontrast i antiteza* [Contrast and antithesis]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal "Russkii yazyk v shkole"*, 5, 65–73. (In Russian).

5. Matvievskaia L.A. (1979), *Oksymoron v tvorchestve M. Yu. Lermontova* [Oxymoron in the work of M. Yu. Lermontov]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal "Russkii yazyk v shkole"*, 4, 64–68. (In Russian).

6. Pavlovich N.V. (1979), *Semantika oksymorona* [Semantics of the oxymoron]. *Lingvistika i poe'tika (Sbornik statey)* [Linguistics and poetics (Collection of articles)]. *Izdatel'stvo "Nauka"*, Moscow, 238–247. (In Russian).

7. Solov'eva V.S. (1980), *Antiteza v xiazmax A. Bloka* [Antithesis in A. Blok's chiasmas]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal "Russkii yazyk v shkole"*, 5, 46–50. (In Russian).

8. Shestakova Ye.G. (2009), *Oksymoron kak kategoriya poetiki (na materiale russkoj poezii XIX– pervoj chetverti XX vekov)* [Oxymoron as a category of poetics (based on the material of Russian poetry of the XIX– first quarter of the XX centuries)]. *Monografiya, Izdatel'stvo "Nord-PRESS"*, Donetsk, 209 p. (In Russian).

9. Timofeev L.I. (1961), *Poe'tika kontrasta v poe'zii A. Bloka* [Poetics of contrast in poetry of A. Blok]. *Zhurnal "Russkaya literatura"*, 2, 98–107. (In Russian).

10. Moskvina V.P. (2000), *Antiteza ili oksymoron* [Antithesis or oxymoron]. *Nauchno-metodicheskii zhurnal "Russkii yazyk v shkole"*, 2, 92–93. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.23.98.013

УДК 372.8

ББК 74.262

**Н. Н. Тулькибаева<sup>1</sup>, С. А. Старченко<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-2661-7503

Профессор, доктор педагогических наук,  
профессор кафедры педагогики и психологии,  
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: tulkibaevann@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-7123-4715

Профессор, доктор педагогических наук, учитель физики,  
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 13»  
г. Троицк, Челябинская область, Российская Федерация.

*E-mail: sa.star59@mail.ru*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ФИЗИКИ И БИОЛОГИИ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье исследуются вопросы формирования научно-теоретического мышления старшеклассников в условиях интеграции физики и биологии на основе биофизических теорий, что определяет актуальность данной работы. Авторы определяют основные этапы формирования целостности содержания физики и биологии и раскрывают соединение биофизических теорий, адаптируя их в учебный предмет. Цель статьи заключается в представлении возможности изучения биофизических теорий в рамках профильного образования и развития научно-теоретического мышления старшеклассников.

*Материалы и методы.* В исследовании были использованы следующие методы: обучающий педагогический эксперимент, критериально-ориентированное тестирование, анализ, статистические методы оценки достоверности результатов, сравнение и обобщение.

*Результаты.* Выявлены основные пути интеграционного взаимодействия физики и биологии, обеспечивающие эффективность использования биофизических теорий в учебном предмете «Биофизика». Технология преподавания учебного предмета «Биофизика» есть дидактический синтез, который раскрывает механизм формирования теоретического естественнонаучного мышления школьников. Представлены результаты педагогического эксперимента, в котором апробированы критериально-ориентированные тесты, позволяющие оценить стадии, тип и уровень сформированности естественнонаучного мышления учащихся. Используя критериально-ориентированное тестирование, мы доказали, что преподавание учебного предмета «Биофизика» обеспечивает формирование теоретического естественнонаучного мышления школьников профильных классов.

*Обсуждение.* Практический аспект исследования определяется внедрением в образовательный процесс среднего общеобразовательного учреждения учебного предмета «Биофизика», направленного на формирование теоретического естественнонаучного мышления. Новизна исследования заключается в разработке технологии преподавания синтезированного предмета в школе, обеспечивающего формирование теоретических знаний, направленности личности, научно-теоретического мышления.

*Заключение.* Дальнейшее развитие представленного в статье материала видится в направлении исследования влияния интеграции физики и биологии на процессы развития и становления естественнонаучного мышления, поиск путей интегративного взаимодействия физики и биологии в условиях дополнительного образования школьников, исследовании влияния способов учебно-исследовательской деятельности на развитие естественнонаучного мышления.

**Ключевые слова:** естественнонаучное мышление; интеграция физики и биологии; учебный предмет «Биофизика»; биофизические теории; педагогический эксперимент; критериально-ориентированное тестирование.

### **Основные положения:**

- рассмотрены методологические основы преподавания учебного предмета «Биофизика» в среднем общеобразовательном учреждении;
- показана технология дидактического синтеза физики и биологии на уровне биофизических теорий в образовательном процессе;
- исследовано влияние дидактического синтеза физики и биологии на развитие научно-теоретического мышления обучающихся.

### **1 Введение (Introduction)**

Естественнонаучное мышление — продукт мыслительной деятельности, возникающий вследствие познания школьниками физических, химических и биологических знаний в результате целенаправленного объединения их в направлении общей логики познания Природы. Естественнонаучное мышление — это психическое новообразование, отражающее объективную реальность мира в понятиях, суждениях, теориях, фактах, опирающееся на идею единства материального мира, которое восстанавливает диалектические взаимосвязи в природе.

Новым методологическим инструментом в изменении содержания естественнонаучного образования может быть интегративный подход, предусматривающий осуществление интеграции физики и биологии. Возникнув в недрах описания нелинейных динамических систем, интеграция стала качественно новой методологией научных исследований. Интеграция понимается как «процесс объединения в целое каких-либо элементов, в результате которого возникает новое качество» [1]. Интеграция физики, химии и биологии позволяет школьникам познать природу как единое целое, обеспечивает формирование мировоззрения и мышления. В своих работах Г. А. Берулава пишет, что при предметном подходе естественнонаучное мышление школьников формируется как эмпирическое и этому способствуют межпредметные взаимодействия [1].

Мы считаем, что эффективным средством, обеспечивающим формирование теоретического естественнонаучного мышления учащихся, является преподавание учебного предмета «Биофизика», обеспечивающего дидактический синтез физики и биологии на основе биофизических теорий в профильной школе.

Целью данной статьи является представление методологических основ дидактического синтеза физики и биологии, а также исследование влияния биофизического учебного материала на формирование научно-теоретического мышления школьников старших классов.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Исходным положением нашей концепции является суждение о необходимости интегративного подхода к исследованию мышления школьника в зависимости от его профиля образования. Принцип предметности является конституирующим для теории мышления [2]. Формирование научного мышления происходит в процессе учебного познания. Оно специфично, поскольку в значительной мере определяется предметными знаниями, представленными в рамках учебного предмета.

В исследованиях Н. Н. Тулькибаевой показано, что развитие естественнонаучного стиля мышления «... проявляется через все более полное обнаружение единства мира и взаимосвязи наук. Вследствие этого методологическим обоснованием любой естественной проблемы должен быть синтез знаний, ориентированный на познание общности объекта. Синтез естественнонаучного знания прямо связан с синтезом научных теорий, способами познавательной деятельности, формированием интегративного естественнонаучного мышления» [2].

Специфика предметной области естественнонаучного мышления, логико-психологические механизмы мышления рассмотрены в работе Г. А. Берулава [1], которая определяет его как гармоничное сочетание образного, логического и абстрактного мышления: мышления, в котором качественный и количественный анализ в процессе соединения знаний дает новый уровень познания.

Ф. Энгельс объединил все науки единой идеей развития: от простейшего движения (механического) до сложнейшего, высшего, связанного с человеком, с обществом, с его мышлением. Им было предсказано существование наук, которые «играют роль цементирующего начала при построении здания современной науки; которые соединяют, схватывают ранее разобщенные между собой ее кирпичи и придают всей современной науке систематический, внутренне единый характер»<sup>1</sup>.

На сегодняшнем этапе развития образования этим новым методологическим подходом выступает интегративный подход к содержанию естественнонаучного образования [3]. Интегративный подход — качественно новое междисциплинарное научное направление. Это новая частно-дидактическая теория уже стала методологическим основанием адаптации естественных наук к образовательному процессу.

В своих исследованиях Л. В. Дубицкая раскрывает многочисленные ошибки и перегибы формирования естественнонаучного образования прошлого. При этом он не отрицает комплексность, а предлагает рассматривать ее применительно к предмету познания, через синтез. Он считает, что таким образом достигается новое качество решения задач обучения и воспитания, построение естественнонаучного образования, обеспечивающего целостность учебного познания, связь науки и практики [3].

Представление межпредметных связей физики и биологии осуществлялось на основе теории межпредметных связей (О. Е. Акулич, А. И. Гурьев, В. А. Дик, М. Д. Даммер, И. В. Зверев, Л. Я. Зорина, А. Ф. Зубов, И. Е. Карнаух, И. С. Карасова, Ц. Б. Кац, С. М. Похлеваев, И. Т. Суroveгина, А. В. Усова, В. Н. Федорова, Ю. С. Царев, В. Н. Янцен, О. В. Яворук и др.). Учеными обосновано влияние связи физики и биологии на качество усвоения знаний, активизацию образовательного процесса, развитие познавательного интереса, форми-

---

<sup>1</sup> Энгельс Ф. Диалектика природы. М.: Политиздат, 1982. С. 182.

рование мировоззрения, профильную направленность, профессиональную адаптацию, развитие понятийного мышления школьников.

На протяжении двадцати пяти лет нами в естественнонаучном лицее города Троицк преподается учебный предмет «Биофизика» для старших классов. Этот предмет построен на идеях адаптации физических и биологических научных теорий и учений к образовательному процессу<sup>1</sup>. Биофизические знания в учебном предмете сформированы на основе соединения разделов физики и биологии, изучаемых в рамках стандартных общеобразовательных программ в средней школе. Раздел биофизики «Механическое движение живых существ» — продукт синтеза классической механики и учения о биологической ткани — дает биофизическую теорию сокращения мышечной ткани. «Гемодинамика» — соединение теории течения идеальной жидкости и учения функционирования сердечно-сосудистой системы — раскрывается в теории течения неньютоновской жидкости. Раздел биофизики «Биоакустика» — соединение теории колебательных движений и теории ощущений — определяет биофизическую теорию субъективного восприятия и звукоизлучения. Раздел «Термодинамика биологических систем» — синтез термодинамики и теории метаболизма в живых организмах — определяет биологическую термодинамику. Раздел «Биофизика клетки» соединяет теорию электростатического взаимодействия и мембранную теорию, получается биофизическая теория электрогенезиса в клетке. Раздел биофизики «Электрический ток в биологических тканях» — продукт синтеза электронной теории строения вещества и учения о биологической ткани — раскрывается на основе биофизической теории электропроводности биологической ткани. Раздел биофизики «Действие радиоволн на живой организм» формируется при объединении теории Максвелла и учения о ноосфере, также определяет систему биофизических теоретических знаний действия

<sup>1</sup> Старченко С. А., Шталева Н. Р. Биофизика 11 класс. Челябинск : Изд-во «Рекпол», 2009. — 242 с.

электромагнитных волн на живой организм. Раздел биофизики «Действие оптического излучения на живой организм», синтезирующий квантовую механику и эволюционную теорию Ч. Дарвина, тоже определяет теорию фотобиологических процессов. И последний раздел биофизики «Радиобиологии» синтезирует в себе теорию строения атомного ядра и учение В. И. Вернадского, раскрывает биофизическую теория ионизации биологического вещества.

Рассмотренное содержание биофизического материала организуется в образовательном процессе в условиях осуществления соединения физики и биологии. Технология преподавания биофизики есть межпредметный синтез, который проявляется в целостности научных знаний, раскрывающих суть функционирования живого организма. Технология предусматривает пути и направления формирования научно-теоретического мышления школьников при изучении системного предмета:

1. Формирование наглядно-образного, словесно-теоретического, практико-действенного мышления через раскрытие содержания биофизических теорий.

2. Приоритетность развития понятийного мышления над практико-действенным мышлением.

3. Реализация межпредметных обобщений на основе биофизических теорий, с последующим представлением прикладных (медицинских) аспектов теории.

4. Развитие навыков мыслительной деятельности в процессе индуктивного и дедуктивного, качественного и количественного, исторического и логического представления биофизического материала.

### **3 Результаты (Results)**

Для оценки влияния технологии преподавания «Биофизики» на сформированность научно-теоретического мышления школьников проведен педагогический эксперимент. В связи с этим было разработано два теста: ТЕМ — 10 и ТЕМ — 11, которые проверяли на надежность и валидность по технологии, предложенной С. В Шами-

ной [4]. Разработанные критериально-ориентированные тесты включали два субтеста, состоящих из качественных задач по учебным предметам «Физика» и «Биофизика». На основании этих задач созданы предметные и синтезированные тестовые задания. К задачам предложены суждения — решения задач на бытовом, эмпирическом и синтетическом уровнях. Технология проведения критериально-ориентированного тестирования сформированности естественнонаучного мышления позволяет получить показатели типа мышления (эмпирического или теоретического), стадию сформированности мышления (эмпирико-бытовую, эмпирико-научную, дифференциально-синтетическую, синтетическую) и уровень сформированности мышления.

Возможность достоверности оценки сформированности естественнонаучного мышления учащихся в 10–11 классах с помощью критериально-ориентированного теста осуществлялась с использованием статистических методов ранговой корреляции Спирмена. В качестве эталонного теста выступал школьный тест умственного развития (ШТУР).

Для выявления типа, стадии и уровня сформированности естественнонаучного мышления после изучения учебного предмета «Биофизика» ученикам 10 и 11 классов предлагались тесты ТЕМ — 10 и ТЕМ — 11. Тестирование учащихся естественнонаучного профиля проводилось в конце 10 и 11 классов после изучения биофизики. Временной интервал составлял один год (таблица 1).

**Таблица 1 — Результаты распределения учащихся по стадиям и типу сформированности естественнонаучного мышления (ЕНМ)**

**Table 1 — Results of student distribution by stages and type of natural science thinking**

Таблица 1

Класс	Стадия развития мышления				Тип мышления	
	Эмпирико-бытовая	Эмпирико-научная	Дифференциально-синтетическая	Синтетическая	Эмпирический	Теоретический
10 (22 ч.)	4,5	36,0	40,5	19,0	40,5	59,5
11 (21 ч.)	–	18,8	37,6	43,6	18,8	82,2

Для подтверждения или опровержения высказанного предположения о влиянии учебного предмета на формирование естественнонаучного мышления была определена нулевая гипотеза: преподавание учебного предмета «Биофизика» не оказывает влияния на уровни сформированности естественнонаучного мышления школьников. При проверке гипотезы использован показатель динамических рядов, при этом определялся хи-квадрат критерий на уровне значимости 0,95 и числа степеней свободы 3. Таким образом, для  $\alpha = 0,95$  и числа степеней свободы  $\nu = (4-1) (2-1) = 3$  критическое значение  $T_{\text{табл}} = 7,81$ , а полученное в эксперименте –  $T_{\text{экс}} = 16,9$ , то есть выполняется неравенство  $T_{\text{экс}} > T_{\text{табл}}$  ( $7,81 > 16,9$ ). Полученные данные дают достаточное основание для отклонения нулевой гипотезы. По этой причине в соответствии с правилом принятия решения нулевая гипотеза отклоняется, и с достоверностью 95 % можно говорить о влиянии изучения учебного предмета «Биофизика» на формирование теоретического естественнонаучного мышления школьников. Эксперимент по эффективности преподавания биофизики показал:

1. Предложенная диагностика сформированности естественнонаучного мышления школьников может осуществляться с помощью тестов ТЕМ — 10 и ТЕМ — 11.

2. Учебный предмет «Биофизика» беспроблемно воспринимается учащимися профильных классов общеобразовательного учреждения.

3. Изучение биофизических теорий в рамках соединения физики и биологии в 10 и 11 классах обеспечивает высокий уровень сформированности научно-теоретического мышления учащихся (рисунок 1).

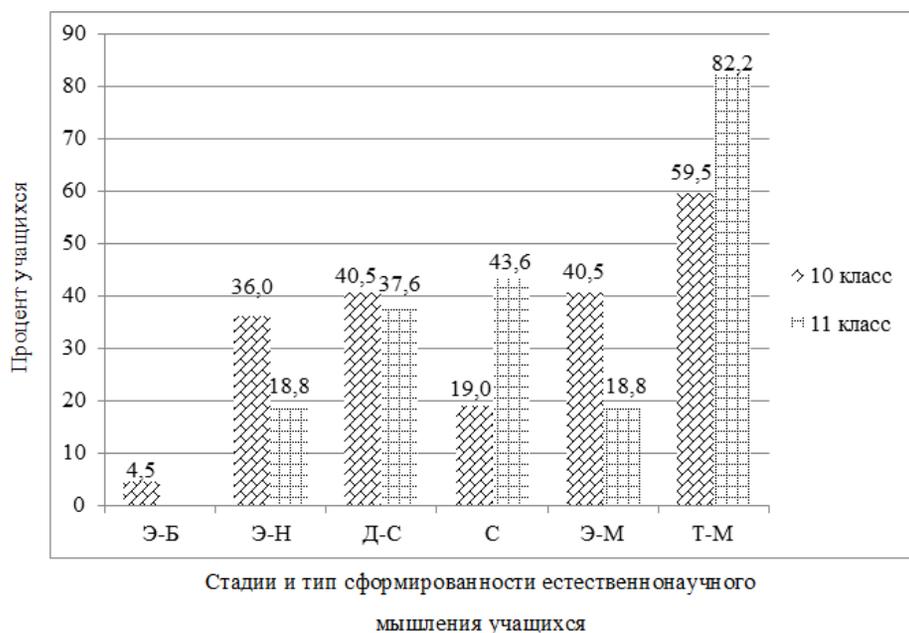


Рисунок 1 — Процент распределения учащихся по стадиям и типу сформированности естественнонаучного мышления учащихся в 10-х и 11-х классах

Figure 1 — Percentage of student distribution by stages and type of formation natural science thinking of students in grades 10 and 11

#### 4 Обсуждение (Discussion)

В практике естественнонаучного образования общеобразовательных учреждений имеется большой потенциал формирования научно-теоретического мышления обучаемых. Предпринимаемые попытки формирования и развития естественнонаучного мышления, в основном, используют эмпирические методы активизации мыслительной деятельности (проведение наблюдений, постановка опытов, осуществление эксперимента, измерений, формирование понятий и т. п.). Многообразие научных работ по формированию предметного

мышления свидетельствует об актуальности и необходимости определения дидактического подхода к формированию целостности содержания естественнонаучного образования. Таким подходом к формированию теоретического естественнонаучного мышления учащихся является интегративный подход. Эффективное представление в учебном процессе интегративного взаимодействия учебных предметов имеет большой потенциал для развития научно-теоретического мышления в профильной школе. Интеграция физики и биологии способствует формированию эмпирического и теоретического мышления [5]. Однако продуктивность образовательного процесса имеет более высокие результаты, если использовать межнаучный синтез интегративного взаимодействия физики и биологии на основе биофизических теорий.

Авторами статьи проведено теоретическое обоснование интегративного взаимодействия физики и биологии, призванного решать проблемы формирования и развития эмпирического и теоретического мышления школьников. Раскрыты методологические основы интеграции физики и биологии на основе биофизических теорий и учений, позволяющих раскрыть логику представления биофизических процессов, явлений, теорий в школьном учебном предмете. Определена модель преподавания учебного предмета «Биофизика» в старших классах профильной школы, реализованы идеи адаптации биофизических теорий при построении целостного учебного предмета.

### **5 Заключение (Conclusion)**

В рамках учебного предмета «Биофизика» систематизированы биофизические теории и разработана соответствующая технология формирования научно-теоретического мышления старшеклассников. Для профильных классов представлен образовательный комплекс преподавания учебного предмета «Биофизика», обеспечивающий формирование естественнонаучного мышления, который включает:

1. Образовательную программу предмета «Биофизика» для 10-х и 11-х классов, составленную в соответствии с требованиями, предъявляемыми к вариативному образованию при профильном обучении.

2. Учебные пособия «Биофизика 10» и «Биофизика 11», изданные типографским способом и раскрывающие содержание смоделированных биофизических теорий.

3. Методику преподавания биофизики в среднем общеобразовательном учреждении, включающую рассмотрение вопросов содержания, планирования, моделирования занятий, проведение лекционных и практических занятий и контроль знаний школьников в рамках образовательной программы по биофизике.

4. Сборник биофизических задач, представляющий качественные, количественные, экспериментальные и исследовательские биофизические задачи по всем разделам учебного предмета «Биофизика».

5. Биофизический лабораторный практикум, обеспечивающий формирование учебно-исследовательской деятельности школьника, адекватно отражающей деятельность естествоиспытателя.

6. Сборник критериально-ориентированных тестов оценки сформированности типа, стадии и уровня естественнонаучного мышления старшеклассников.

## **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья выполнена в рамках научного проекта «Теоретические основы разработки методов и способов реализации образовательных программ в условиях внедрения образовательных стандартов и опережающей подготовки педагогических кадров для модернизации непрерывного образования (дошкольного, общего, профессионального и дополнительного)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно педагогического

университета на 2018–2020 годы. Авторы выражают признательность коллегам за помощь.

### Библиографический список

1. Берулава Г. Н. Тенденции развития личности в системе образования: прогностический аспект // Гуманизация образования. 2018. № 4. С. 6–17.
2. Большакова З. М., Тулькибаева Н. Н., Голошумова Г. С. Развитие педагогической теории // Проблемы современного образования. 2018. № 6. С. 65–79.
3. Дубицкая Л. В. Возможности развития естественнонаучного мышления студентов в аспекте комплексного подхода // Физика в школе. 2017. № 53. С. 12–17.
4. Шамина С. В. Дидактическое моделирование диагностики естественнонаучного мышления обучающихся вуза // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 1. С. 36.
5. Гайнулина Е. В., Старченко С. А. Становление естественнонаучного мышления обучающихся педагогического колледжа : монография. Троицк : Изд-во ФГБОУ ВПО «УГАВМ», 2015. – 202 с.

**N. N. Tulkibaeva<sup>1</sup>, S. A. Starchenko<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-2661-7503

Full Professor, Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: tulkibaevann@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-7123-4715

Full Professor, Doctor of pedagogic sciences, Teacher of Physics of municipal budgetary educational institution “Lyceum No.13”, Troitsk, Chelyabinsk region, Russia.

*E-mail: sa.star59@mail.ru*

## THE FORMATION OF NATURAL-SCIENCE THINKING SENIOR STUDENTS IN THE CONDITIONS OF INTEGRATION OF PHYSICS AND BIOLOGY

### Abstract

*Introduction.* The article deals with the formation of theoretical natural-science thinking of students in the integration of physics and biology on the basis of biophysical theories, which determines the relevance of this work. The author presents the main stages of the formation of the integrity of the content of physics and biology and reveals the didactic synthesis of physics and biology through the subject «Biophysics». The pur-

pose of the article is to substantiate the effectiveness of the integration of physics and biology in the formation of scientific and theoretical thinking of students.

*Materials and methods.* The study used the following methods: educational pedagogical experiment, criteria-based testing, and analysis, statistical methods for assessing the reliability of the results, comparison and generalization.

*Results.* The main directions of integration interaction between physics and biology, providing the use of biophysical theories in the subject "Biophysics» are revealed. Technology of teaching the subject "Biophysics" — is didactic synthesis, which reveals the mechanism of representation of biophysical theories, the formation of theoretical natural science thinking of students. The results of the pedagogical experiment, which tested criterion-based tests to assess the stage, type and level of formation of scientific thinking of the students in the study of Biophysics, are presented. Using criteria-based testing, it is proved that the teaching of the subject "Biophysics" provides the formation of theoretical natural science thinking of students in specialized classes.

*Discussion.* The practical significance of the research lies in the introduction of the subject «Biophysics» aimed at the formation of theoretical natural science thinking into the educational process of secondary educational institution. The novelty of the research lies in the development of technology of teaching a synthesized subject at school, providing the formation of theoretical knowledge, personality orientation, scientific and theoretical thinking.

*Conclusion.* The further development of the material presented in the article is seen in the direction of studying the influence of the integration of physics and biology on the processes of development and formation of natural science thinking, the search for ways of integrative interaction of physics and biology in terms of additional education of students, the study of the influence of methods of educational and research activities on the development of natural science thinking.

**Keywords:** natural-science thinking, integration of physics and biology, educational subject “Biophysics”, biophysical theories, pedagogical experiment, criterion-oriented testing.

**Highlights:**

Methodological bases of teaching the subject "Biophysics" in secondary educational institution are considered;

The technology of didactic synthesis of physics and biology at the level of biophysical theories in the educational process is shown;

The influence of didactic synthesis of physics and biology on the development of scientific and theoretical thinking of students is investigated.

**References**

1. Berulava G.N. (2018) *Tendencii razvitiya lichnosti v sisteme obrazovaniya: prognosticheskij aspekt* [Tendencies of personality development in the education system: prognostic aspect]. *Humanization of education*. 4, 6–17. (In Russian).
2. Bolshakova Z.M., Tulkibaeva N.N., Goloshumova G.S. (2018) *Razvitie pedagogicheskoy teorii* [The Development of pedagogical theory]. *Problems of modern education*. 6, 65–79. (In Russian).
3. Dubitskaya L.V. (2017) *Vozmozhnosti razvitiya estestvennonauchnogo myshleniya studentov v aspekte kompleksnogo podhoda* [Opportunities for the development of natural science thinking of students in the aspect of an integrated approach]. *Physics at school*. 53, 12–17. (In Russian).
4. Shamina S.V. (2018) *Didakticheskoe modelirovanie diagnostiki estestvennonauchnogo myshleniya obuchayushchihsya vuza* [Didactic modeling of diagnostics of natural-scientific thinking of University students]. *Modern problems of science and education*. 1, 36. (In Russian).
5. Gainulina E.V., Starchenko S.A. (2015) *Stanovlenie estestvennonauchnogo myshleniya obuchayushchihsya pedagogicheskogo kolledzha: monografiya*. [Formation of natural science thinking of students of pedagogical College: monograph]. *Monografiya, Izdatel'stvo Ural'skoy gosudarstvennoy akademii veterinarnoy meditsiny*, Troitsk, 202 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.91.72.014

УДК 378.937:372

ББК 74.480: 74.102

**О. Г. Филиппова<sup>1</sup>, И. В. Колосова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-6691-5778

Доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: oksimish@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-7714-3358

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

*E-mail: kolosovaiv@cspu.ru*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ФОРМИРОВАНИЮ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье актуализируется проблема технологической компетентности будущего педагога дошкольной образовательной организации в области формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста. Описана технология по созданию эффективных организационно-педагогических условий в системе подготовки будущих воспитателей. Также выявлена специфика эмпирической апробации технологии и условий её эффективности в системе дошкольного образования.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются изучение нормативно-правовых документов (образовательного стандарта дошкольного образования, профессионального стандарта педагога в сфере дошкольного образования); анализ глобальных вы-

зовов современности в сфере национального образования; выявление актуальных проблем развития технологической компетентности воспитателя; анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, посвященной проблеме развития технологической компетентности педагогов, формирования исследовательских умений воспитанников, их поисково-познавательной активности; а также диагностические методики, включающие наблюдение, беседу, анкетирование, анализ результатов деятельности, методы статистической обработки данных.

*Результаты.* Конкретизирована сущность ключевых понятий исследования «технологическая компетентность педагога», «исследовательская деятельность воспитанников», «коллекционирование», «формирование исследовательских умений у детей дошкольного возраста средствами коллекционирования». Изучены возрастные особенности познавательной активности детей старшего дошкольного возраста. Теоретически обоснована и апробирована в практике дошкольного образования педагогическая технология по созданию организационно-педагогических условий формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста средствами коллекционирования. Выявлены содержательные компоненты процесса формирования исследовательских умений у воспитанников детского сада и соответствующие каждому уровню показатели их сформированности. Предложены и охарактеризованы результативные организационно-педагогические условия технологии педагогической работы по формированию исследовательских умений у детей дошкольного возраста средствами коллекционирования в современных образовательных условиях.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что результативности становления технологической компетентности будущих воспитателей и формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста способствует целенаправленная, систематическая и лонгитюдная организационно-методическая и психолого-педагогическая работа в

специально создаваемых квазипрофессиональных условиях вуза, педагогической практики в детском саду, просветительской работы с родителями, семейно-ориентированном воспитании и организаций системы дополнительного образования детей.

*Заключение.* Делается вывод о том, что разработка и применение технологии формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста и необходимых организационно-педагогических условий её эффективной реализации будет способствовать развитию технологической компетентности будущих воспитателей и поисково-познавательной активности воспитанников средствами коллекционирования в условиях современного избыточного информационно-образовательного пространства.

**Ключевые слова:** подготовка, педагог дошкольного образования, воспитатель, технологическая компетентность педагога, исследовательская деятельность детей, исследовательские умения, коллекционирование, поисково-познавательная активность, возрастные особенности развития, мышление детей дошкольного возраста, познавательная потребность.

**Основные положения:**

– определена сущность понятий «технологическая компетентность педагога», «исследовательская деятельность детей старшего дошкольного возраста», «коллекционирование», «формирование исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования»;

– изучен уровень исследовательских умений воспитанников в соответствии с возрастными особенностями развития мышления детей старшего дошкольного возраста;

– обоснованы компоненты процесса формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста средствами коллекционирования;

– проверена успешность разработанной технологии формирования исследовательских умений у воспитанников детского сада

и организационно-педагогических условий её эффективности средствами коллекционирования в системе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования;

– продемонстрирована методическая работа будущего воспитателя, способствующая становлению его технологической компетентности в области эффективного формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста средствами коллекционирования.

### **1 Введение (Introduction)**

В современном мире наличие исследовательских умений становится всё более востребованным качеством личности. Дети всегда склонны к проявлению вопросительной активности. При этом современному ребенку не столько необходимы представления об окружающем мире в виде осведомлённости, сколько умения самому осуществлять поиск ответов на проблемные вопросы и решать познавательные задачи, последовательно и доказательно мыслить, проявлять умственное напряжение в процессе исследовательской деятельности, вырабатывать опыт принятия совместных решений при соучастии и вовлеченности в совместную познавательную исследовательскую деятельность [1]. Именно поэтому будущего воспитателя необходимо готовить к реализации современных технологий формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста, одной из которых является технология коллекционирования.

Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин и другие представители отечественной психологической науки выделяли интеллектуальную готовность как компонент готовности детей к обучению в школе, которая должна включать достаточно высокий уровень развития познавательно-исследовательской активности. Чем раньше будет организовано познавательное развитие ребёнка, тем выше гарантии в достижении им высокого уровня качества всей последующей жизни и становлении успешной личности в будущем.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Образовательная деятельность в сфере дошкольного образования, регламентированная в Профессиональном стандарте педагога, одним из трудовых действий, необходимых знаний и умений предполагает владение воспитателем всеми развивающими видами деятельности воспитанников на основе применения методов познавательно-личностного развития, в число которых входит и организация исследовательской деятельности детей в соответствии с образовательной программой дошкольной организации.

Содержание ФГОС ДО гласит, что одним из важнейших принципов дошкольного образования является «формирование познавательных интересов и познавательных действий ребенка в различных видах деятельности». У воспитанника детского сада как субъекта познавательно-исследовательской деятельности должны быть заложены следующие тенденции:

- ребенок обладает навыками выполнения и выбора операций;
- способен безошибочно выполнять действия и планировать деятельность;
- имеет ценностные ориентации личности, которые связаны с интересом, целеполаганием, выбором способа деятельности, расширением эрудиции субъекта и его развитием. Также во ФГОС ДО обозначена необходимость развития профессиональных компетенций воспитателей детского сада, что является прогрессивной тенденцией последнего десятилетия [2].

Проблема формирования технологической компетентности воспитателя является сегодня необходимым атрибутом в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования. Решение глобальных вызовов современности, связанных с болевыми аспектами российского образования (билингвизм, геймификация, клиповость мышления, инклюзия, буллинг, киберсоциализация, soft skills и др.), невозможно без трансформации, прежде всего, профессионального сознания работающих воспитателей и будущих педагогов

дошкольного образования. В связи с интеграцией России в открытое международное образовательное пространство появляется множество научно-педагогических новинок, необходимых современному педагогу, составляющих его технологическую компетентность, что является на сегодняшний день актуальным социально-педагогическим явлением. Понятийное содержание дефиниции «технологическая компетентность» не является однозначно определённым в современном научном мире. Сущностные характеристики этого понятия освещали в своих исследованиях многие ученые ( В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, Л. К. Гребенкина, М. В. Кларин, А. Н. Ксенофонтова, А. И. Пригожин и др.), указывающие на то, что технологическая компетентность педагога выступает ведущей характеристикой его профессионализма и способом реализации инновационной деятельности в системе образования, базисом управленческого взаимодействия с разными субъектами образования [3].

Проблема формирования исследовательских умений у детей дошкольного возраста оказалась наиболее актуализирована в научной сфере в конце XIX– начале XX вв. в связи с разработкой теории высшей нервной деятельности, основоположником которой являлся И. П. Павлов. Он говорил о том, что среди безусловных рефлексов есть один рефлекс, который называется ориентировочным. Этот рефлекс представляет собой реакцию живого существа на экстренные изменения окружающей среды или появление новых раздражителей, что непосредственно влияет на развитие любознательности, а следовательно, и на исследовательские умения.

В XIX в. А. Я. Герд, Т. Гексли, М. М. Стасюлевич и др. выдвигали теорию, в которой говорилось, что формированию готовности к самостоятельной умственной деятельности, созданию чувства увлеченности обучением способствует исследовательская деятельность, доставляя детям радость от самостоятельного поиска и развития. Джон Дьюи, наоборот, рассматривал исследовательскую деятельность в аспекте «делать что-нибудь» и связывал исследовательскую деятель-

ность с природными инстинктами ребёнка.

Понятие исследовательской активности уточнил в своих исследованиях А. И. Савенков, определяя, что это естественное состояние ребенка, которое провоцирует проявление исследовательского поведения и создает условия для становления психического развития ребёнка как процесса саморазвития; это его познавательные способности, обеспечивающие успешное осуществление поиска и решения проблем в различных сферах жизни и деятельности человека [4].

В настоящее время исследовательская деятельность изучается с позиции структурности и предстает как своеобразное проявление трёх компонентов: природного, социального и индивидуального. Указанные характеристики связаны с психологическими особенностями развивающейся личности, но представлены они отдельно друг от друга и не отражают целостного подхода к развитию исследовательской деятельности детей дошкольного возраста, что говорит о недостаточной разработанности проблемы исследования в аспекте влияния на развитие личности ребенка.

Для формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста воспитателем могут быть выбраны доступные и интересные воспитанникам типы исследования: опыты (экспериментирование) — освоение причинно-следственных связей и отношений; коллекционирование (классификационная работа) — освоение родовидовых отношений.

Связывая исследовательские умения с коллекционированием необходимо выяснить, прежде всего, определение понятия «коллекционирование», которое понимается как деятельность, в основе которой лежит собирание, точнее, систематизированное собирание и изучение каких-либо объектов.

Создание коллекции всегда предполагает решение поисковых задач. Тогда коллекционирование целесообразно рассматривать как деятельность исследовательского характера. В связи с этим для нас интересны работы исследователей, которые выделяют коллекциони-

рование как возможность развития исследовательских умений. По мнению Н. А. Коротковой, исследовательская деятельность — это особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательской деятельности взрослого с детьми в направлении коллекционирования — поиска оснований для группировки и систематизации какого-либо множества однородных объектов [5].

Следуя логике нашего исследования, рассмотрим возрастные особенности развития мышления детей старшего дошкольного возраста, которые необходимо учитывать воспитателям при формировании исследовательских умений. К 6-7 годам у детей усиливается работа наглядно-образного мышления и запускается процесс развития словесно-логического, поэтому у ребенка формируются способности к обобщению, сравнению и классификации, способности выделять существенные признаки и свойства предметов окружающего мира. В старшем дошкольном возрасте повышаются возможности саморегуляции поведения, самостоятельного выполнения освоенных норм и правил. Также на предшкольном этапе у детей дошкольного возраста наблюдаются способности к планированию своей деятельности и её оценке.

Теоретико-педагогической предпосылкой для попытки решения проблемы исследования явилось аспектное изучение образовательных программ дошкольного образования: «Истоки», «Детство» и «Программы обучения и воспитания детей в детском саду». Анализ данных программ показал, что решение проблемы формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста представлено фрагментарно. Также бессистемно отражена технология исследовательской деятельности дошкольников средствами коллекционирования и необходимые организационно-педагогические условия, усиливающие её эффективность. Анализ существующей педагогической практики в дошкольных образовательных организа-

циях свидетельствует об отсутствии целостной системы создания организационно-педагогических условий, направленных на формирование исследовательских умений у старших дошкольников с помощью коллекционирования.

На наш взгляд, технология формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективной, если создать следующие организационно-педагогические условия в ДОО:

- обогатить развивающую предметно-пространственную среду необходимыми материалами для исследовательской деятельности детей дошкольного возраста;
- активизировать интерес детей к процессу коллекционирования на основе развития мотивационной сферы личности;
- организовать содержательную методическую работу по формированию и дальнейшему развитию исследовательских умений детей при помощи разработки и реализации воспитателем соответствующего плана мероприятий [6].

Итак, мы проанализировали научную психолого-педагогическую литературу по проблеме формирования исследовательских умений, изучили возрастные особенности развития мышления у детей старшего дошкольного возраста и теоретически выдвинули организационно-педагогические условия успешности технологии формирования исследовательских умений у воспитанников детского сада средствами коллекционирования. Теперь опишем процессуально-технологические особенности практической части исследования и представим результаты апробации организационно-педагогических условий формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования.

### **3 Результаты (Results)**

Опытно-поисковая работа проводилась для практического подтверждения достоверности разработанной технологии по созданию организационно-педагогических условий формирования исследовательских умений детей средствами коллекционирования и про-

водилась будущими воспитателями во время прохождения педагогической практики под научным руководством группового руководителя в сетевых детских садах. *Первый (констатирующий) этап* позволил студентам выявить начальный уровень сформированности исследовательских умений у детей в условиях дошкольной образовательной среды. Для определения содержательных компонентов процесса формирования исследовательских умений (мотивационный, деятельностный) и выявления уровня сформированности исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста будущими воспитателями использовались следующие диагностические методики: 1. Мотивационный компонент (Опрос по теме «Коллекционирование», методика Л. Н. Прохоровой «Выбор деятельности»); 2. Деятельностный компонент (Методика В. С. Юркевича «Древо желаний»).

Опрос по теме «Коллекционирование», проводимый студентами, был направлен на изучение интереса детей к коллекционированию в его различных аспектах, использован в комплексе с картиночной методикой Л. Н. Прохоровой, которая позволяет определить место исследовательской деятельности в жизни ребёнка. Анализ уровня по данному комплексу методик показал, что 33 % детей имеют малый или отсутствующий интерес к коллекционированию и исследованию. У 50 % детей имеется интерес к некоторым аспектам исследовательской деятельности и коллекционирования. Исследовательская деятельность занимает в их жизни не последнее место, и они имеют представление о коллекционировании, но чаще всего не заинтересованы в реализации данного вида деятельности. И лишь о 17 % дошкольников можно сказать, что они имеют выраженный интерес к исследованию и коллекционированию, а самое главное — эти дети стремятся к непосредственной реализации своих поисково-познавательных задумок и планов.

Для изучения познавательной потребности и активности детей будущие педагоги воспользовались методикой В. С. Юркевича «Древо желаний». Дошкольнику было необходимо ответить на несколько вопросов, подразумевающих множество вариантов ответов:

«Волшебник может исполнить пять твоих желаний. Что бы ты у него попросил?». Итоговый результат диагностики зависел от количества ответов познавательного характера. В ходе проведения качественного анализа результатов было выявлено, что низким уровнем познавательной активности и потребности обладает 29 % детей. Это значит, что их устраивает односложная информация, такая, например, как истинность услышанной сказки, рассказа, легенды и т. д. У 46 % детей — средний уровень, что говорит о наличии потребности в знаниях и исследовательской деятельности, но детей с данным уровнем привлекает только конкретная информация, причем чаще всего поверхностная. И всего лишь 25 % детей имеют высокий уровень и стремление проникнуть в причинно-следственные связи явлений и событий, отчетливо проявляют исследовательский интерес к миру.

Таким образом, анализ результатов проведения диагностических методик показал, что у большинства детей старшего дошкольного возраста выявлен в основном средний и низкий уровень сформированности исследовательских умений. Он проявляется в отсутствии или малой заинтересованности в коллекционировании и нежелании исследовать, группировать по общим или различным признакам объекты или предметы окружающего мира, что крайне важно для познавательного развития каждого ребёнка.

*Второй (формирующий) этап*, который является практической частью исследования, был направлен на разработку и апробацию будущими педагогами организационно-педагогических условий в ДОО с целью повышения уровня сформированности исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования.

Реализуя условие обогащения развивающей предметно-пространственной среды дошкольной образовательной организации в аспекте организации исследовательской деятельности воспитанников средствами коллекционирования, студенты оформили в группе детского сада тематический уголок «Золотая коллекция». На стенах уголка

они разместили карточки с яркими иллюстрациями основных правил коллекционирования. Также поставили стол с набором предметов, из которых возможно составить коллекции, чтобы дети могли в процессе игры закрепить освоенные представления. Работа велась с учётом «золотых правил» дошкольной дидактики: принципов доступности, наглядности и возрастной адекватности.

Внедряя условие активизации интереса детей к коллекционированию и исследовательской деятельности в целом, студенты в первую очередь провели специальную работу с педагогами и родителями, организовали лектории, семинары и мастер-классы по теме коллекционирования, ведь важнейшим в реализации данного условия является интерес взрослого к коллекционированию. Значимый взрослый, как правило, является примером для детей и должен транслировать интерес к занимательному коллекционированию. В работе по педагогическому и родительскому просвещению будущие воспитатели опирались на принцип фасцинации, активизируя процесс коллекционирования и формируя мотивационный компонент у воспитанников детского сада.

Применяя условие организации содержательной методической работы по формированию и дальнейшему развитию исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования, будущие воспитатели разработали и реализовали трёхфазный план мероприятий с разделами и заключительными мероприятиями по каждому. При реализации этого условия учитывался принцип синкретичности, который обеспечивает целостное формирование исследовательских умений у дошкольников при помощи коллекционирования. Здесь применили серию бесед с детьми по вопросам коллекционирования; организовали коллекционные выставки «Фантики-бантики»; провели неформальные родительские собрания «Митап». А также студентами была подготовлена работа по другим разделам плана, которая предполагала проведение комплекса мероприятий для детей и родителей по совместному тематическому коллекционированию: «Листья», «Ткани», «Ёлочные иг

рушки» и т. д.

*Третий (контрольный этап)* практической части исследования позволил проанализировать успешность разработанной технологии по созданию организационно-педагогических условий в образовательной среде ДОО и оценить динамику произошедших изменений в уровне сформированности исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования по каждому отдельно взятому содержательно-процессуальному компоненту технологии (мотивационному и деятельностному).

Мотивационный компонент технологии формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста выявлялся по диагностической методике Л. Н. Прохоровой «Выбор деятельности и опроса по теме «Коллекционирование». До формирующего этапа у детей старшего дошкольного возраста наблюдался недостаточный уровень интереса к коллекционированию и исследовательской деятельности: средний — 50 %, высокий — 17 %, низкий — 33 %. После формирующего этапа эксперимента искомые уровни изменились в сторону положительной динамики: высокий уровень повысился на 12 %.

Деятельностный компонент технологии формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста изучался в процессе наблюдений за проявлением познавательной активности детей и при помощи методики В. С. Юркевича «Древо желаний» и позволил определить уровень их познавательной и исследовательской потребности. На констатирующем этапе у дошкольников наблюдалось неохотное желание проявлять и реализовывать исследовательские действия — 29 %, средний уровень показали 46 % детей и высокий — 25 %. После проведения специально организованной методической работы выявлено, что их поисково-познавательная активность воспитанников повысилась на 10 % в показателях как высокого, так и низкого уровня. Следовательно, при повторном диагностировании было выявлено, что спроектированная технология по соз-

данию организационно-педагогических условий повышает показатели уровня сформированности исследовательских умений у воспитанников дошкольных образовательных организаций средствами коллекционирования. Наблюдаемые динамические изменения существенны.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Анализ исследований (Н. А. Короткова, А. И. Савенков и др.) по проблеме формирования исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования позволил определить и конкретизировать ключевое понятие исследования. Формирование исследовательских умений у детей старшего дошкольного возраста средствами коллекционирования мы понимаем как процесс совершенствования познавательной активности воспитанников при помощи систематизированного сбора и изучения особенностей каких-либо объектов или предметов, что обеспечивает успешное осуществление поиска и решения проблем в различных сферах человеческой деятельности [19; 20].

#### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, проведенное исследование направлено на попытку решения важных проблем профессионального образования. Полученные результаты позволяют считать исследование своевременным и обоснованным. Мы пришли к логическому выводу о том, что применение в дошкольной образовательной организации технологической совокупности специальных организационно-педагогических условий (обогащение развивающей среды в аспекте исследовательской деятельности детей дошкольного возраста; активизация интереса детей к процессу коллекционирования на основе развития мотивационной сферы личности; организация содержательной методической работы по формированию и дальнейшему развитию исследовательских умений детей при помощи разработки и реализации соответствующего плана мероприятий) способствует повышению технологической компетентности будущих воспитателей в области познавательно-исследовательской деятельности и сформированности

соответствующих показателей у детей старшего дошкольного возраста. Тем не менее, считаем, что для наиболее выраженного эффекта в формировании технологической компетентности будущих педагогов и развитии исследовательских умений у воспитанников необходима лонгитюдная научно-методическая и психолого-педагогическая работа по реализации разнообразных педагогических средств и технологий в условиях партнёрства и сотрудничества семьи и дошкольной образовательной организации.

### **6 Благодарности (Acknowledgments)**

Статья выполнена в рамках научного проекта «Теоретическое обоснование и научно-методическое сопровождение опережающей подготовки педагогических кадров для развития региональной системы дошкольного и инклюзивного образования» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018-2020 годы. Авторы выражают признательность коллегам за помощь.

### **Библиографический список**

1. Емельянова И. Е., Филиппова О. Г., Кириенко С. Д. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях изменяющегося пространства детства : монография. Челябинск : Изд. центр «Титул», 2018. – 340 с.
2. Ушакова-Славолюбова О. А. Технологические аспекты развития креативной компетентности педагогов ДОО // Педагогическое образование и наука. 2016. № 5. С. 43–45. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509662> (дата обращения: 16.10.2019).
3. Ксенофонтова А. Н. Развитие технологической компетентности педагога в инновационной деятельности школы // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 32–38. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN617.pdf> (дата обращения: 16.10.2019).
4. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания : учебно-методическое пособие. 2-е изд., доп. и перераб. М. : Национальный книжный центр, 2017. – 240 с.
5. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. 2-е изд. М. : Издательство «ЛИНКА-ПРЕСС», 2012. – 208 с.
6. Профессиональное развитие воспитателя детей раннего возраста / Профессиональная культура специалиста будущего / В. И. Долгова [и др.]. СПб. : Европейское сообщество социальных и психологических наук ЕрSBS. 2018. Т. XIX.

**O. G. Filippova<sup>1</sup>, I. V. Kolosova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-6691-5778

Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology of the childhood, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: oksimish@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-7714-3358

Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of theory, methodology and management of preschool education, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: kolosovaiv@cspu.ru*

## **TRAINING OF FUTURE EDUCATORS TOWARDS THE FORMATION OF A SENIOR PRESCHOOL CHILD AGE OF RESEARCH SKILLS**

### **Abstract**

*Introduction.* The article updates the problem of technological capacity of the future teacher of pre-school educational organization in the field of formation of research abilities in children of older pre-school age. The technology for creation of effective organizational and pedagogical conditions in the system of training of leading educators described. The specifics of empirical testing of the technology and its efficiency conditions in the pre-school education system have also identified.

*Materials and methods.* The main methods of research are the analysis of the educational standard of pre-school education, psychopedagogical and scientific-methodological literature devoted to the development of cognitive and research abilities, and the cognitive activity of children of older pre-school age; As well as diagnostic techniques, including observation, conversation, analysis of activity results, methods of statistical data collection.

*Results.* The essence of the key concepts of the study "technological competence of the teacher," research activities of teachers, "col-

lecting”, formation of research abilities of children of pre-school age by means of collection specified. Age characteristics of cognitive activity and educational abilities of children of older pre-school age have studied. In theory, pedagogical technology on the creation of organizational and pedagogical conditions for the formation of research abilities of pre-school children by means of collection is justified and tested in the practice of pre-school education. The content components of the process of formation of research abilities in pre-school children and indicators of their formation corresponding to each level been identified. Effective educational conditions of technology of pedagogical work on management of formation of research abilities of old pre-school children by means of collection in modern educational conditions are proposed and characterized.

*Discussion.* Stressed that the impact of the work is facility by purposeful, systematic and long-term organizational, methodological and psychological-pedagogical work in the special conditions of the family, kindergarten and organizations of the system of additional education of children.

*Conclusion.* Concluded that the development and application of special organizational and pedagogical conditions and the implementation of necessary methodological techniques in pedagogical activities will contribute to the active formation of research abilities of pre-school children and the development of their cognitive activity by means of training in the conditions of modern cyber-social expansion.

**Keywords:** Training, teacher of pre-school education (teacher), technical competence of teacher, research activity of children of pre-school age, research skills, collecting, search and cognitive activity, age peculiarities of formalization of research skills, cognitive need.

**Highlights:**

The essence of the concepts “of technological competence of the teacher,” research activities of pre-school children, “collecting”, “formation of research abilities of children of old pre-school age by means of collecting” is defined;

The level of research capabilities of pupils has been study in accordance with the age characteristics of the development of children of senior pre-school age;

Components of the process of formation of research abilities of senior pre-school children by means of collection are justified;

The success of the developed technology of formation of research abilities of senior pre-school children and organization and pedagogical conditions of its efficiency by means of collection in the system of professional training of future teachers of pre-school education has been tested;

The methodological work of the future teacher, which contributes to the development of his technological competence in the field of effective formation of research abilities of pre-school students by means of collecting, has been demonstrated.

## References

1. Emelyanova I.E., Filippova O.G., Kirienko S.D. (2018) *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'nogo processa v usloviyah izmenyayushchegosya prostranstva detstva* [Psychological and pedagogical support of educational process in conditions of changing space of childhood]. *Monografiya, Izdatel'skiy tsentr "Titul"*, Chelyabinsk, 340 p. (In Russian).

2. Ushakova-Slavolyubova O.A. (2016) *Tekhnologicheskie aspekty razvitiya kreativnoj kompetentnosti pedagogov doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii* [Psychological and pedagogical support of the educational process in a changing childhood space]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*. 5, 44–45. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509662> (Accessed: 16.10.2019). (In Russian).

3. Ksenofontova A.N. (2017) *Razvitie tekhnologicheskoy kompetentnosti pedagoga v innovacionnoj deyatel'nosti shkoly* [Development of technological competence of the teacher in innovation activity of the school]. *Mir nauki*, 5, 6, 32–38. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/93PDMN617.pdf> (Accessed: 16.10.2019). (In Russian).

4. Savenkov A.I. (2017) *Malenkiy issledovatel. Kak nauchit doshkolnika samostoyatelno priobretat znaniya (uchebnoe posobie)* [Little researcher. How to teach a pre-school student to acquire knowledge on his own (study guide)]. *Nacionalnyy knizhnyy centr*, Moscow, 240 p. (In Russian).

5. Korotkova N.A. (2012) *Obrazovatelnyj process v gruppah detej starshego doshkol'nogo vozrasta (uchebnoe posobie)* [Educational process in groups of children of older pre-school age (study guide)]. *Izdatel'stvo "LINKA-PRESS"*, Moscow, 208 p. (In Russian).

6. Dolgova V.I., Emelyanova I.E., Mishanova O.G., Bykov V.S. (2018) *Professional'noe razvitie vospitatelya detej rannego vozrasta* [Early childhood educator professional development]. *Yevropeyskoye soobshchestvo sotsial'nykh i psikhologicheskikh nauk* [EpSBS]. XIX, 18, 114–120. (WoS). Available at: <https://www.futureacademy.org.uk/publication/EpSBS/18thPCSF/> (Accessed: 16.10.2019).

**Н. П. Шитякова<sup>1</sup>, И. В. Верховых<sup>2</sup>, И. В. Забродина<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-1015-5896

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

*E-mail: shityakovanp@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0003-4799-9985

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

*E-mail: verhovihiv@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0003-0885-9461

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

*E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru*

## **АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ К ПРЕПОДАВАНИЮ КУРСА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНЫХ КУЛЬТУР И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ»**

### **Аннотация**

*Введение.* В статье раскрываются проблемы повышения квалификации учителей, преподающих курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) в общеобразовательной школе [1].

Цель статьи — на основе анализа опыта подготовки учителей к ведению курса ОРКСЭ уточнить структуру программы профессиональной подготовки педагогов к преподаванию данного курса и сформулировать основные положения, которые необходимо учитывать при ее разработке.

*Материалы и методы.* Для достижения цели были использованы такие методы, как анализ научной литературы, опрос

участников исследования, метод контент-анализа.

*Результаты.* На основе анализа научно-методической литературы; мнения и предложений учителей, прошедших курсы повышения квалификации учителей по проблемам преподавания ОРКСЭ; контент-анализа конспектов и технологических карт уроков уточнены планируемые результаты реализации соответствующей образовательной программы, дано описание ее модулей и сформулированы основные положения, которые необходимо учитывать при их разработке.

*Обсуждение.* Сложившийся в течение нескольких лет опыт совместной работы Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета и Челябинской епархии по повышению квалификации учителей ОРКСЭ и проведенные исследования стали основой для совершенствования соответствующей программы.

**Ключевые слова:** основы религиозных культур и светской этики, содержание процесса повышения квалификации, духовно-нравственное воспитание.

**Основные положения:**

– программа повышения квалификации учителей ОРКСЭ представляет собой совокупность трех модулей: культурологического, аксиологического и методического, отличительной особенностью которых является дифференциация, как содержания, так и методов повышения квалификации в зависимости от степени готовности педагогов к преподаванию модульного курса.

**1 Введение (Introduction)**

Комплексный курс ОРКСЭ как обязательный введен в школы России с 2012 года. Правовой основой его введения являются Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» [1], Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [2], и «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» [3]. В Федераль-

ном законе цель воспитания сформулирована как развитие личности в соответствии с духовно-нравственными и социокультурными ценностями российского общества и определено право родителей на выбор модуля комплексного курса. Вторым документом является методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта. В нем перечислены базовые национальные ценности, среди которых — традиционные религии России.

Подготовка учителей к ведению курса ОРКСЭ приобрела особую актуальность в связи с введением данного курса в качестве обязательного во все школы Российской Федерации. Об актуальности проведенного исследования свидетельствует интерес современных ученых к проблемам профессиональной подготовки педагогов к духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения в общем и к преподаванию предметов духовно-нравственной направленности, в частности. В научных трудах представлены психолого-педагогические основы преподавания предметов духовно-нравственной направленности [4], определены особенности развития культурологической позиции личности педагога [5], охарактеризованы компетенции преподавателей основ православной культуры [6].

С. Ю. Дивногорцева обосновала идею подготовки студентов к проектированию и организации уроков по Основам православной культуры во взаимосвязи с организацией инновационной внеурочной деятельности по духовно-нравственному развитию и воспитанию школьников в традициях православной культуры; с культурно-просветительской деятельностью, с организацией добровольческой деятельности школьников [7]. В работах О. Н. Орловой дана структурно-институциональная характеристика системы повышения квалификации учителей ОРКСЭ, раскрыты организационные формы и содержание повышения квалификации учителей религии [8].

Педагогами-учеными и практиками подготовлено научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки. Разработаны учебные программы для учреждений высшего образования. Ут-

верждена Типовая (примерная) дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации) «Актуальные вопросы преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)» [9]. Созданы учебно-методические пособия для слушателей программ дополнительного профессионального образования по духовно-нравственному воспитанию: Н. Н. Ушакова [10], А. М. Денисов [11], Л. Л. Шевченко [12] и др. Однако вышеназванные работы не раскрывают затруднения и запросы педагогов, знание которых необходимо для совершенствования их профессиональной подготовки, не определяют требования к структуре соответствующих программ и др.

В зарубежной педагогике проблемы повышения квалификации учителей по вопросам религии и улучшения качества преподавания предмета освещены в работах Г. С. Ляймгрубера (S. Leimgruber), Х.-Г. Цибертца (H.-G. Zibertz) [13], Г. Стетбергера (H. Stetberger), Г. Хильгера (G. Hilger) [14] и др. В современных работах этих ученых сделан акцент на понятии «межрелигиозная эмпатия» и «эмпатическая библейская дидактика».

Цель настоящей статьи — на основе анализа опыта подготовки учителей к ведению курса ОРКСЭ уточнить структуру программы профессиональной подготовки учителей к преподаванию данного курса, планируемые результаты и сформулировать основные положения, которые необходимо учитывать при ее разработке.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Основным методом нашего исследования стал опрос учителей начальных классов, которые преподают основы религиозных культур и светской этики. Он проводился в различных формах: письменный опрос (анкетирование), устный опрос (беседа) и компьютерное анкетирование, которое дало возможность в кратчайшие сроки опросить большое количество респондентов, а также автоматизировать обработку результатов. Метод контент-анализа позволил нам выявить основные проблемы, с которыми сталкивается учитель при подготовке урока по ОРКСЭ.

### 3 Результаты исследования (Results)

Опрос учителей г. Челябинск демонстрирует освоение ими различных по объему программ подготовки к преподаванию курса ОРКСЭ (Таблица 1).

Таблица 1 — Объем программ повышения квалификации по преподаванию ОРКСЭ

Table 1 — The amount of professional development programmes on teaching ORKSE

16 часов	72 часа	Больше 100 часов	Не проходили подобные курсы
25,0 %	48,6 %	4,2 %	22,2 %

Учителя, не проходившие курсы ОРКСЭ, составляют без малого четверть — 22,2 %. Четвертая часть учителей проходила курсы объемом 16 часов, что, на наш взгляд, недостаточно для полноценного преподавания такой сложной дисциплины. Поэтому потребность в проведении подобных курсов очевидна. Современные требования к объему часов профессиональной подготовки выполнены только для 4,2 % педагогов.

Результаты компьютерного анкетирования, в котором приняло участие 72 учителя начальной классов г. Челябинск, свидетельствуют о том, что большинство педагогов выбрали бы модули «Основы светской этики» (63 %) или «Основы мировых религиозных культур» (15,1 %). Модуль «Основы православной культуры» стал выбором 13,7 % педагогов, а модуль «Основы исламской культуры» назвали 8,2 % опрошенных.

Необходимо отметить, что свой выбор больше половины педагогов (63 %) обосновывают уверенностью в преподавании данного модуля. 6,8 % опрошенных исповедуют ту религию, которая лежит в основе преподаваемого модуля. Несмотря на то, что курс ОРКСЭ ведется в школах уже несколько лет, среди родителей, а также в СМИ не утихает критика, связанная с целью введения данного курса. Многие видят в нем навязывание детям религии. Ответы

учителей на вопрос «Каково, на Ваш взгляд, предназначение данной дисциплины?» свидетельствую о понимании ими воспитательной роли модульного курса ОРКСЭ. Так, например, 50,7 % респондентов считают, что это воспитание культуры поведения на основе знания этических норм, 21,9 % педагогов называют воспитание на отечественных духовно-нравственных традициях. 23,3 % педагогов видят предназначение курса в формировании у обучающихся знаний о традиционных религиях России.

Однако есть и те представители педагогической общественности, их всего 4,1 %, которые считают, что данный курс направлен на принуждение детей к вере в Бога.

Заслуживают внимания мнения учителей о воспитательном, нравственно-развивающем характере учебных пособий по модулям ОРКСЭ. Наиболее высоко по критерию воспитательный, нравственно-развивающий характер учителя оценили учебные пособия по модулю «Основы светской этики»: около 50 % респондентов дали положительную оценку. Воспитательный, нравственно-развивающий характер учебных пособий, которые раскрывают ту или иную религиозную культуру, отметили от 5 до 20 % учителей. Эти данные вызывают тревогу, поскольку, по мнению авторов статьи, участники опроса не обратили внимание на воспитательное значение вопросов и заданий, предлагаемых авторами учебников. Например, А. Кураев в учебном пособии «Основы православной культуры» предлагает такие вопросы, как: «Какой мир труднее изменить — внешний или внутренний? Кто мой ближний? Почему покаяние называют лекарством для души? Зачем нужно преодолевать зависть? Что помогает в борьбе с ней? Как уберечься от осуждения других? Какое поведение называют хамским? Разрешает ли совесть бросать заболевшего или постаревшего супруга?» [15]. Думается, что в процессе повышения квалификации учителей необходимо сделать акцент на значении подобных заданий для воспитания обучающихся.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

В связи с внедрением в образовательный процесс школы учеб-

ного курса ОРКСЭ на базе Челябинского государственного педагогического университета (ЮУрГГПУ) с 2013 года начали функционировать курсы повышения квалификации педагогов, которые готовили их к проведению уроков по этой дисциплине. Несмотря на то, что такие курсы организовывались впервые и опыта проведения не было, слушатели отмечали, что результаты оказались лучше, чем ожидалось у 23,8 %; ожидание в целом оправдалось у 66,7 % слушателей; не в полной мере у 9,5%. Среди слушателей были учителя-практики челябинских школ: учителя истории, МХК и ИЗО, учителя начальных классов, педагоги-психологи, педагоги дополнительного образования. Курсы были успешны, удачным оказалось сотрудничество педагогического университета и Челябинской епархии, поэтому в течение следующих трех лет данная программа успешно реализовывалась на базе вуза. Изменения происходили в названии, содержании и объеме часов учебной работы (с 2016 г. — «Богословские и педагогические основы православного образования» в объеме 108 часов). По окончании курсов ежегодно слушатели принимали участие в опросе.

Затруднения у слушателей вызвало изучение церковно-славянского языка и Священного Писания. Наиболее полезным, по мнению слушателей, было изучение мировых религий, нормативно-правовой базы ОРКСЭ, разработка уроков по курсу. Слушатели выразили желание освоить проблемно-диалоговую технологию обучения, оценочную деятельность при безотметочном обучении, а также углубить свои знания в православной педагогике и психологии.

Среди предложений по ведению курса высказывалось следующее:

- увеличить количество тем, связанных непосредственно с методикой преподавания ОРКСЭ;
- включить в содержание программы экскурсии в храмы;
- предоставить методические материалы для урока;
- учитывать методическую подготовку практикующих учителей;

- привлекать к преподаванию священнослужителей;
- продолжить работу педагогических мастерских по проектированию уроков.

Курсы повышения квалификации 2018–2019 учебного года отличались от предшествующих и по тематике («Актуальные вопросы преподавания ОРКСЭ в общеобразовательной школе»), и по содержательным блокам («Нормативно-правовые и методические основы преподавания ОРКСЭ» и «Предметное содержание и методика преподавания модуля Основы православной культуры»), и по количеству часов (144 часа). В программе курса и организации его проведения учитывались пожелания слушателей предыдущих лет. Методические основы преподавания ОРКСЭ были выделены отдельным блоком, объем которого составил 70 академических часов.

Конечно, часть методических заданий готовилась самостоятельно, а консультации проводились дистанционно, однако значительно подробнее рассматривались и разрабатывались уроки курса «Основы религиозных культур и светской этики».

Анкетирование показало, что 96 % слушателей посещают курсы на добровольной основе (это сказалось и на заинтересованности учителей, на активной работе самих курсов, на предложениях, высказанных слушателями). Сложными для восприятия оказались темы богословского и религиозного характера: наука и религия, литургия, церковно-славянский язык. Однако и проблемы методики преподавания остались актуальными: современные подходы к контрольно-оценочной деятельности, цели и задачи урока ОРКСЭ.

Опыт реализации программ повышения квалификации учителей, анализ результатов их анкетирования, контент-анализ технологических карт уроков ОРКСЭ показали стремление учителей реализовывать требования современного образовательного стандарта, использовать разнообразный иллюстративный материал, применять современные педагогические технологии. В то же время результаты исследования продемонстрировали неумение педагогов формулиро-

вать конкретные образовательные цели-результаты урока; выявили дисбаланс между информационным и эмоциональным компонентами урока; затруднения в проектировании элементов урока, связанных с формированием личностных результатов освоения образовательной программы и т. п. Все вышеперечисленное свидетельствует о необходимости совершенствования профессиональной подготовки и повышения квалификации учителей, преподающих ОРКСЭ.

Несмотря на постоянное совершенствование содержания, методического обеспечения и организации самого процесса проведения курсов повышения квалификации, остается нерешенным ряд вопросов:

– каким образом осуществлять профессиональное совершенствование учителей в дисциплине ОРКСЭ, учитывая тот факт, что некоторые педагоги приходят на курсы каждые три года?

– какие модули должна содержать программа повышения квалификации учителей по преподаванию курса ОРКСЭ?

– каково оптимальное соотношение светских педагогов и священнослужителей в проведении курсов для педагогов общеобразовательных школ?

Анализ наших программ, результатов опроса педагогов, изучение опыта реализации аналогичных курсов в других регионах позволили нам выделить в структуре содержания профессиональной подготовки три модуля: культурологический, аксиологический и методический.

Культурологический модуль необходим, прежде всего, потому, что курс ОРКСЭ имеет культурологическое значение. Обращаясь к Основной образовательной программе начального общего образования, мы видим, что одним из планируемых результатов курса является развитие первоначальных представлений о традиционных религиях народов России (православии, исламе, буддизме, иудаизме), их роли в культуре, истории и современности, становлении российской государственности, российской светской (гражданской)

этике, основанной на конституционных обязанностях, правах и свободах человека и гражданина Российской Федерации.

Результаты проведенного нами исследования констатируют факт выбора учителями модуля курса ОРКСЭ для преподавания в зависимости от своей компетентности в вопросах той или иной религии. Следовательно, для подготовки специалистов к преподаванию популярных в нашем регионе модулей (Основы мировых религиозных культур, Основы православной культуры, Основы исламской культуры) необходимо обеспечить педагогов ключевыми знаниями по вышеназванным религиям.

Учитывая один из личностных результатов курса ОРКСЭ — формирование образа мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий, воспитание доверия и уважения к истории и культуре всех народов, — считаем целесообразным располагать содержание по каждой религии в культурологическом модуле по следующим блокам: история возникновения религии; основатели религии; священные книги; религиозные праздники и обряды; искусство религии.

Аксиологический модуль программы повышения квалификации педагогов предполагает опору на познание и осмысление базовых национальных ценностей, что обусловлено современными требованиями к организации процесса духовно-нравственного воспитания в школе. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России обозначены базовые национальные ценности, которые должны быть усвоены и приняты обучающимися. В связи с этим считаем необходимым актуализировать работу с педагогами по определению сущности каждой базовой национальной ценности. Для этого предлагаем включить в содержание занятий анализ Программы духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся на ступени начального общего образования. Соотнесение ценностных ориентиров каждого из направлений программы с планируемыми результатами изучаемых модулей ОРКСЭ позволит вы-

делить те ценности, которые необходимо осмыслить непосредственно педагогам для реализации воспитательного потенциала уроков.

Методический модуль программы повышения квалификации необходимо построить в соответствии со следующими аспектами: конкретизация планируемых результатов урока; определение ценностных ориентиров урока; критерии выбора дополнительного материала к уроку; усиление эмоционально-ценностного аспекта урока; реализация технологии проблемного обучения в процессе проведения урока; рефлексия и оценивание результатов урока.

Содержание модулей должно строиться с учетом разного опыта слушателей курсов, что может найти свое отражение в дифференцированных заданиях для самостоятельной работы.

В ходе исследования были откорректированы планируемые результаты профессиональной подготовки учителей ОРКСЭ. Так, например, они усваивают знания нормативно-правовых документов реализации курса ОРКСЭ, исторического наследия и культурных традиций российского общества; общего и специфического в разных культурах; ценности религии как значимого компонента духовной культуры; основ культурологического подхода в преподавании курса ОРКСЭ и др. У педагогов формируются умения оценивать поликультурную сущность курса ОРКСЭ как средства профилактики межнациональной розни, ксенофобии, экстремизма; осуществлять преподавание учебного курса ОРКСЭ на основе современных принципов диалога и сотрудничества и обеспечивать уровень ориентированности учеников и их родителей на базовые культурные ценности, диалог и сотрудничество и др. Решено более четко формулировать результаты изучения тех тем программы, которые вызывают у слушателей наибольшее затруднение.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Таким образом, подготовка и профессиональное совершенствование учителей в преподавании дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) по-прежнему остается актуальной.

Необходима постоянная корректировка содержания программы и методического оснащения курсов повышения их квалификации. Структура программы курсов должна включать три модуля: аксиологический, культурологический и методический, содержание которых должно раскрывать поликультурную сущность ОРКСЭ. Содержание модулей должно строиться с учетом разного опыта слушателей курсов, что может найти свое отражение в дифференцированных заданиях для самостоятельной работы. Важным является сотрудничество всех религиозных объединений в достижении целей профессиональной подготовки учителей.

### Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ : принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 26 дек. 2012 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс] : утвержден приказом Министерства образования и науки Рос. Федерации от 6 октября 2009 г. N 373. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2014. – 26 с.
4. Шитякова Н. П. Психолого-педагогические основы преподавания предметов духовно-нравственной направленности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 1. С. 109–116.
5. Уайханова М. А., Ушакова М. Н. Развитие культурологической позиции личности в условиях поликультурного образования // Science for Education Today. 2019. № 2. С. 200–214.
6. Розина О. В. Ключевые и предметные компетенции в мировоззрении и самосознании преподавателей «православной культуры» // Вестник ПСТГУ. 2011. Вып. 3 (22). С. 10–11 (Серия «Педагогика. Психология»).
7. Дивногорцева С. Ю. Преподавание религиозной культуры в современной школе: проблемы и перспективы // Нива Господня : вестник Пензенской духовной семинарии. 2017. № 3 (5). С. 105–112.
8. Орлова О. Н. Опыт организации повышения квалификации учителей религии в земле Северный Рейн-Вестфалия (Германия) // Известия Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена : научный журнал. 2007. № 11 (32). С. 337–345 (Серия «Аспирантские тетради»).
9. Актуальные вопросы преподавания курса «Основы религиозных культур и светской этики (ОРКСЭ)» : типовая (примерная) дополнительная профессиональная программа (повышение квалификации). М. : ФГАОУ ДПО «АПК и ППРО», 2016. – 124 с.

10. Ушакова Н. Н. Многоуровневая модель непрерывного повышения квалификации педагогов курса «Основы религиозных культур и светской этики» // Непрерывное педагогическое образование : научно-практический журнал. 2019. № 1 (1), С. 42–48.

11. Денисов А. М. «Основы православной культуры» в школе: проектирование педагогического процесса : учебно-методическое пособие. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 171 с.

12. Шевченко Л. Л. Основы православной культуры. 4 класс : методическое пособие для учителя. М. : Издательство «Центр поддержки культурно-исторических традиций». 2018. – 176 с.

13. Hilger G., Hrsg. Cybertz H.G. (2001), “Was soll ich lernen — Inhalt des Religionsunterrichts (zusammen mit S. Leymgruber)”, *Religionsdidaktik (Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf)*, München, ss.168–179.

14. Hilger G., Hrsg Cybertz H.-G. (2001), “Blick durch den Zaun — Religionunterricht in Europa”, *Religionsdidaktik (Handbuch für Studium, Ausbildung und Beruf)*, München, ss.101–104.

15. Кураев А. В. Основы православной культуры. 4 класс : учебное пособие. М. : Просвещение, 2018. – 144 с.

**N. P. Shityakova<sup>1</sup>, I. V. Verkhovikh<sup>2</sup>, I. V. Zabrodina<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-1015-5896

Docent, Professor of the Department of pedagogy,  
Psychology and subject methods, South-Ural State  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: shityakovanp@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0003-4799-9985

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor of the Department of pedagogy,  
psychology and subject methods, South-Ural State  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: verhovihiv@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0003-0885-9461

Candidate of Pedagogic Sciences,  
Associate Professor of the Department of pedagogy,  
psychology and subject methods, South-Ural State  
Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: zabrodinaiv@cspu.ru*

## **ANALYSIS OF THE RESULTS OF TRAINING TEACHERS TO TEACH THE COURSE “FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURES AND SECULAR ETHICS”**

### **Abstract**

*Introduction.* The article reveals the problems of professional development of teachers teaching the course "Fundamentals of religious cultures and secular ethics" (in abbreviation — FRCSE) in secondary school [1].

The purpose of the article is to clarify the structure of the program of professional training of teachers for teaching this course and to formulate the main provisions that should be taken into account when developing IT.

*Materials and methods.* To achieve the goal, such methods as analysis of scientific literature, survey of research participants, the method of content analysis were used.

*Results.* Based on the analysis of scientific-methodical literature; views and suggestions of teachers who have passed courses of improvement of qualification of teachers on teaching FRCSE; content analysis of materials and routings lessons specified deliverables to implement an appropriate educational program, a description of its modules and formulated the basic provisions that must be considered in their design.

*Discussion.* The experience of joint work of the South Ural state humanitarian and pedagogical University and the Chelyabinsk diocese on the improvement of teachers' qualification and the conducted research allowed to systematically improve the relevant program. Currently, it is a set of three modules: cultural, axiological and methodological, a distinctive feature of which is the differentiation of both the content and methods of training, depending on the degree of readiness of teachers to teach a modular course FRCSE.

*Conclusion.* Thus, the training and professional development of teachers in teaching the discipline "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" (FRCSE) remains relevant. Constant adjustment of the content of the program and methodological equipment of continuing education courses is needed. The structure of the course program should include three modules: axiological, cultural and methodological, the content of which should reveal the multicultural essence of the FRCSE.

The content of the modules should be built taking into account the different experiences of the course participants, which can be reflected in differentiated tasks for independent work. Important is the cooperation of all religious associations in achieving the goals of teacher training.

**Keywords:** fundamentals of religious cultures and secular ethics, the content of the process of professional development, spiritual and moral education.

### **Highlights:**

The teacher training program for the discipline "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics" is a combination of three modules: cultural, axiological and methodological. Their distinguishing feature is the differentiation of both the content and methods of advanced training, depending on the degree of readiness of teachers to teach a modular course.

### **References**

1. *Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii (Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ)* [On education in the Russian Federation (Federal Law of December 29, 2012 No. 273-ФЗ)]. *Prinyat Gosudarstvennoy Dumoy Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 21 dekabrya 2012 g.* [Adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 21, 2012]. *Odobren Sovetom Federatsii Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 26 dekabrya 2012 g.* [Approved by the Council of the Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation on December 26, 2012.]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).
2. Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009), *N 373 ot 6 oktyabrya 2009 g.: Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya* [No. 373 dated October 6, 2009: Federal state educational standard of primary General education]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).
3. Danilyuk A.Ya., Kondakov A.M. & Tishkov V.A. (2014), *Koncepciya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia]. *Izdatel'stvo "Prosveshcheniye"*, Moscow, 26 p. (In Russian).
4. Shityakova N.P. (2015), *Psixologo-pedagogicheskie osnovy` prepodavaniya predmetov duxovno-nravstvennoj napravlenosti* [Psycho-pedagogical bases of the teaching of moral and spiritual orientation]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 1, 109–116. (In Russian).

5. Uajxanova M.A. (2019), Razvitie kul'turologicheskoy pozicii lichnosti v usloviyax polikul'turnogo obrazovaniya [Development of culturological position of personality in the conditions of multicultural education]. *Science for Education Today*, 2, 200-214. (In Russian).

6. Rozina O.V. (2011), *Klyuchevy`e i predmetny`e kompetencii v mirovozzrenii i samosoznanii prepodavatelej "Pravoslavnoj kul'tury"* [Key and subject competence in the worldview and identity of teachers "Orthodox culture"]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya "Pedagogika. Psixologiya"*, 3 (22), 10–11. (In Russian).

7. Divnogorceva S.Yu. (2017), *Prepodavanie religioznoj kul'tury` v sovremennoj shkole: problemy` i perspektivy`* [Teaching religious culture in a modern school: problems and prospects]. *Vestnik Penzinskoj duxovnoj seminarii "Niva Gospodnya"*, 3 (5), 105–112. (In Russian).

8. Orlova O. N. (2007), *Opy`t organizacii povy`sheniya kvalifikacii uchitelej religii v zemle Severny`j Rejn-Vestfaliya* [Experience of the organization of professional development of teachers of religion in the land of North Rhine-Westphalia]. *Nauchnyy zhurnal "Izvestiya Rosijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena"*. Seriya "Aspirantskiye tetradi", 11 (32), 337–345. (In Russian).

9. Federal State Autonomous Educational Institution of Continuing Professional Education "Academy for Continuing Education and Professional Retraining of Education Workers" (2016), *Protokol № 12/2016 ot «22» dekabrya 2016 g.: Tipovaya (primernaya) dopolnitel'naya professional'naya programma (povy`shenie kvalifikacii) "Aktual'ny`e voprosy` prepodavaniya kursa "Osnovy` religiozny`x kul'tur i svetskoj e`tiki (ORKSE)"* [Minutes No. 12/2016 dated December 22, 2016: Typical (Approximate) additional professional program (Advanced training) "Actual issues of teaching the course "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics (FRCSE)"]. *Izdatel'stvo Tsentra proyektno-vnebyudzhethnoy deyatel'nosti i razvitiya svyazey s sub'yektami Rossiyskoj Federatsii Federal'nogo gosudarstvennogo avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya "Akademiya povysheniya kvalifikatsii i professional'noy perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya"*, Moscow, 124 p. (In Russian).

10. Ushakova N.N. (2019), *Mnogourovnevaya model' nepreryvnogo povysheniya kvalifikatsii pedagogov kursa "Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoj etiki"* [A multilevel model of continuing education for teachers of the course "Fundamentals of Religious Cultures and Secular Ethics"]. *Nauchno-prakticheskij zhurnal "Nepreryvnoye pedagogicheskoye obrazovaniye"*, 1 (1), S. 42–48. (In Russian).

11. Denisov A.M. (2013), *Osnovy` pravoslavnoj kul'tury` » v shkole: proektirovanie pedagogicheskogo processa (Uchebno-metodicheskoe posobie)* [Fundamentals of Orthodox culture" in the school: designing the pedagogical process (Teaching aid)]. *Izdatel'stvo Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta, Chelyabinsk.*, 171 p. (In Russian).

12. Shevchenko L.L. (2018), *Osnovy` pravoslavnoj kul'tury`. 4 klass (Metodicheskoe posobie dlya uchitelya)* [Fundamentals of Orthodox culture. Class 4

(Methodical manual for teachers)]. *Izdatel'stvo "Tsentr podderzhki kul'turno-istoricheskikh traditsiy"* Moscow, 176 p. (In Russian).

13. Hilger G., Edr. Cybertz H.G. (2001), "What should I learn — content of religious instruction (together with S. Leymgruber)", *Didactics of religion (guidelines for study, training and occupation)*, Munich, pp. 168-179. (In German).

14. Hilger G., Hrsg Cybertz H.-G. (2001), "Blick durch den Zaun — Religion-sunterricht in Europa", *Religionsdidaktik (Handbuch für Studium, Ausbildung und Beruf)*, München, ss.101–104. (In German).

15. Kuraev A.V. *Osnovy` pravoslavnoj kul'tury`. 4 klass. Uchebnoe posobie [Fundamentals of Orthodox culture. 4 class. Textbook]. Izdatel'stvo "Prosveshcheniye"*, Moscow 2018. 144 p. (In Russian).

**Л. П. Юздова<sup>1</sup>, А. В. Свиридова<sup>2</sup>, Т. Н. Лебедева<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0001-5309-3835

Профессор, доктор филологических 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: uzdovalp@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-9421-5170

Доцент, доктор филологических 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: sviridovaav@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0002-0048-037X

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информатики,  
информационных технологий и методики обучения информатике, Южно-Ураль-  
ский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: lebedevatn@mail.ru*

## **ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО И ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛОВ В ВУЗЕ**

### **Аннотация**

*Введение.* Высшее образование предполагает не только усвоение студентами определенного объема информации, но и совершенствование личностных возможностей, качеств, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности. Сегодня в России происходят значительные социально-экономические преобразования.

Выработана стратегия модернизации российского образования, введены новые стандарты образования. Выпускники высших учебных заведений должны ориентироваться в большом потоке информации, уметь продуктивно осмысливать полученную информацию, находить эффективные методы, пути решения поставленных стратегических задач, в целом студенты должны обладать современным профессиональным мышлением, должны быть знакомы с методологией решения серьезных профессиональных задач, быть терпеливыми, толерантными, способными самостоятельно решать поставленные задачи, владеть навыками делового взаимодействия и сотрудничества. Поэтому остро встает вопрос о выборе и дальнейшем использовании педагогических технологий, направленных на формирование критического мышления будущих учителей, необходимого для их саморазвития и самообразования.

*Материалы и методы.* Рассматривая проблему применения технологии развития критического мышления в вузовском преподавании, мы обращаемся к лингвистическому и литературоведческому циклу дисциплин не случайно. Преподавание этого цикла требует обновления, использования современных методик. В процессе исследования использовались следующие методы и приемы: анализ планов и материалов лекций, семинаров, лабораторных по лингвистическим и литературоведческим дисциплинам, в частности по русскому языку, деловому русскому языку, практикуму по орфографии и пунктуации, по актуальным проблемам орфографии и пунктуации, по выразительному чтению и некоторым другим.

*Результаты.* Нами проанализированы объем применения технологий критического мышления в вузовском преподавании дисциплин лингвистического цикла, разнообразие и эффективность использования этих технологий в процессе преподавания дисциплин лингвистического цикла.

*Обсуждение.* Руководствуясь ФГОС 3++, в результате освоения программы бакалавриата преподаватель вуза должен сформировать у выпускника универсальную компетенцию УК-1 «Системное и

критическое мышление», обеспечивающую поиск, критический анализ и синтез информации, применение системного подхода для решения поставленных задач. При решении любой задачи важно соблюдать последовательность этапов ее выполнения.

*Заключение.* В итоге изучения темы мы выяснили, что применение технологии критического мышления в преподавании дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов в вузе способствует развитию у студентов мыслительных навыков, которые необходимы как в процессе обучения, так и в ситуациях необходимости принять решение, работать с информацией, анализировать. Традиционные формы обучения связаны, прежде всего, с получением и механическим отображением знаний, технология развития критического мышления способствует активному приобретению знаний, открывает возможности для самообразования, развивает интерес к изучаемому предмету, способствует формированию самостоятельности и креативного подхода к решению проблем.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, критическое мышление, задачная технология, кейс-метод, кластерный подход, метод мозгового штурма, проектные технологии.

**Основные положения:**

Критическое мышление — оценивание результатов собственных мыслительных процессов, определение, правильно ли принято решение, насколько удачно решена поставленная задача. Критическое мышление представляет собой оценку собственно процесса мышления, в частности, хода рассуждений, которые позволили сделать те или иные выводы, оценку факторов, которые учитывались при принятии определенного решения.

Для формирования критического мышления существуют различные приемы, к ним относятся задачная технология, или задачный подход, активные и интерактивные методы обучения (кейс-метод, кластерный подход, карусель, метод мозгового штурма и пр.), проектные технологии, позволяющие проводить наблюдение, анализ, синтез,

использовать при решении индуктивный и дедуктивный методы, интерпретировать, логически рассуждать.

В ходе преподавания дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов возможно эффективное использование технологий критического мышления.

### **1 Введение (Introduction)**

Основной задачей высшего образования является не только усвоение студентами определенного объема информации, но и выявление и совершенствование личностных возможностей, качеств, необходимых обучаемому в дальнейшей профессиональной деятельности, конкурентной среде. В связи с социально-экономическими преобразованиями в Российской Федерации, Стратегией модернизации российского образования, введением новых стандартов образования выпускник высших учебных заведений должен быстро ориентироваться в стремительном потоке информации, уметь осмыслить полученную информацию, найти эффективные и наиболее оптимальные методы, пути решения стратегических задач, иметь новый формат профессионального мышления, быть осведомленным при решении квазипрофессиональных задач, быть терпеливым, толерантным, самостоятельно и креативно подходить к поставленным задачам, владеть навыками делового взаимодействия и сотрудничества. Отметим, что к «плохо решаемым проблемам можно отнести всё увеличивающийся разрыв между растущей сложностью задач, которые объективно необходимо решать современному человеку как профессионалу и как члену общества, и тем продуктом обучения, который выходит из вузовских стен» [1, с. 199]. Поэтому остро встает вопрос о необходимости выбора и дальнейшего использования педагогических технологий, направленных на формирование критического мышления будущих учителей, актуального для их саморазвития и самообразования.

### **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Проблему применения технологии развития критического мыш-

ления в вузовском преподавании мы рассматриваем на примере преподавания дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов. Преподавание дисциплин этих циклов требует обновления: для достижения результата необходимо использовать современные методики. Нельзя не согласиться с М. Нуссбаумом, который считает, что современность требуют «наличия гибких, открытых и творческих умов», именно «литература и искусство развивают эти способности, при отсутствии которых деловая культура быстро сдает позиции» [2, с. 144].

В процессе исследования использовались следующие методы и приемы: анализ планов и материалов лекций, семинаров, лабораторных занятий по лингвистическим и литературоведческим дисциплинам, в частности по русскому языку, деловому русскому языку, практикуму по орфографии и пунктуации, по актуальным проблемам орфографии и пунктуации, по выразительному чтению и некоторым другим.

### **3 Результаты (Results)**

Нами проанализированы объем применения технологий критического мышления в вузовском преподавании дисциплин лингвистического цикла, разнообразие и эффективность использования этих технологий в процессе преподавания дисциплин лингвистического цикла.

### **4 Обсуждение (Discussion)**

Руководствуясь ФГОС 3++, в результате освоения программы бакалавриата преподаватель вуза должен сформировать у выпускника универсальную компетенцию УК-1 «Системное и критическое мышление», обеспечивающую поиск, критический анализ и синтез информации, применение системного подхода для решения поставленных задач.

Обращаясь к сути понятия «критическое мышление», следует отметить, что его функции и механизмы функционирования являются различными между собой. Несмотря на то, что составляющие по-

нения «критическое мышление» использовались еще Д. Дьюи в 30-х годах прошлого века, в психологии и педагогике до сих пор нет точного его определения. Многими авторами даются схожие по смыслу толкования данного термина, отличающиеся набором личностных характеристик, которые должен иметь субъект. Д. Халперн, на наш взгляд, дает приемлемое определение критического мышления. По мнению ученого, под критическим мышлением понимается оценивание результатов процессов мышления, правильности принятого решения, удачности выполнения человеком поставленной задачи; оно включает в себя как оценку собственно мыслительного процесса, так и хода рассуждений, которые привели к определенным выводам, или тех факторов, которые были учтены при принятии решения; критическое мышление нацелено на получение желаемого результата. «Критическое мышление — это использование когнитивных техник и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата» [3, с. 13].

Сущности критического мышления посвящены многие работы, среди них диссертационное исследование Т. В. Харлампьевой [4], которая рассматривает критическое мышление в качестве одного из средств защиты личности от негативных информационных воздействий. В монографии В. А. Попкова «Критический стиль мышления у субъектов высшего профессионального образования» рассматриваются содержательные и методологические основы проблемы критического мышления [5]. Мышление проявляется в деятельности, в связи с чем необходимо учитывать, что дети учатся анализировать в процессе деятельности.

Под критическим мышлением Б. В. Сергеева и В. А. Оганесян понимают «мышление (оценочную деятельность субъекта познания), которое направлено на усвоение знаний и проявляется в рефлексии, восприятии и оценке этих знаний, характеризующееся контролируемостью, самостоятельностью, обоснованностью, логичностью и целенаправленностью» [6, с. 102].

Для формирования критического мышления необходим выбор технологий, с помощью которых формирование будет проходить эффективно. Выбранные технологии «помогают процессу переосмысления полученной информации и дальнейшему созданию новой информации, ускорению инновационного мышления студентов, особенно, когда необходимо расширить рамки учебной программы» [7, с. 126]. К таким технологиям мы можем отнести задачу технологию (или задачный подход), активные и интерактивные методы обучения (кейс-метод, кластерный подход, метод мозгового штурма и др.), проектные технологии, позволяющие проводить наблюдение, анализ, синтез, использовать при решении задач индуктивный и дедуктивный методы, интерпретировать тексты, логически рассуждать. Технология критического мышления представляет собой «набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс, в котором обеспечивается самостоятельная, сознательная деятельность учащихся по пути к достижению ими же поставленных учебных целей занятия» [8]. В вузовском преподавании дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов активно используются технологии задачного типа обучения.

По дисциплине «Культура речи» предлагаются следующие учебно-практические задачи:

*Сравнить пары слов с точки зрения произношения и с точки зрения написания* (шубка — шапка, робкий хрупкий, сливки — кофта, грядка — палатка, ложка — чашка, снежки — шишки, резьба — просьба). Для выполнения задачи студентам предлагается воспользоваться справочным материалом.

*Согласовать определения с определяемым словом*: три (соседние, соседних) здания, на две (неравные, неравных) части, (первые, первых) два места, с северной и восточной (стороны, сторон), первая и вторая (половина, половины), исторического и географического (факультета, факультетов), правым и левым (глазом, глазами). Для вы-

полнения задачи студента предлагается воспользоваться подготовленным преподавателем справочным материалом.

По дисциплине «Русский язык» также используется задачная технология. Среди задач такие:

*Выделите слова, которые образованы путем сложения, причем первый компонент характеризует значение второго, и те, в которых использованы равноправные составляющие компоненты (скалолаз, газоснабжение, детско-юношеский, железобетон, литейно-механический, инженерно-технический, книгохранилище и т. д.).*

*Прочитайте отрывки и определите, к текстам каких функциональных стилей они принадлежат. Приведите доказательства.*

Задачная технология используется при изучении дисциплин лингвистических и литературоведческих циклов повсеместно, можно сказать, является классической. Следует заметить, что мышление и есть процесс решения задач. Решая лингвистические, литературоведческие задачи, студент развивает мышление в целом.

Другие методы технологии формирования критического мышления используются значительно реже, несмотря на то, что необходимость инноваций в педагогической практике не вызывают сомнений.

Редко используется, например, кейс-метод. Суть метода заключается в том, что студент получает пакет заданий, не имеющих точного, однозначного решения, в связи с чем требуется определить варианты и условия решения проблемы. Например, на занятиях по педагогической риторике студентам предлагается решить, *при каких условиях возможно или требуется обращение на Вы?* (в официальной обстановке общения; при фамильярном отношении к адресату; к старшему по положению адресату; к малознакомому адресату).

Выбор ответа с указанием конкретных условий предполагает также следующее задание. *Речевой этикет приветствий регламентирует характер поведения участников общения, например, очередность приветствия. В каком из предложенных вариантов нарушена*

*норма этикета? Какие условия общения могут допускать нарушение нормы* (приветствуют: младшие по возрасту — старших; член делегации — ее руководителя; младший по должности — старшего; женщина — мужчину).

При решении любой задачи важно соблюдать выполнение ее этапов: *Первый этап* — формализация задачи. Необходимо определить, что дано и что нужно найти или определить. Второй этап — словесное описание алгоритма решения задачи (описание производится на естественном языке). На третьем этапе производится выбор метода решения задачи и определение модели ее решения. *На четвертом этапе* определяются объекты и субъекты решаемой задачи. Наконец, на пятом этапе производится проверка выполнения, анализируется результат, выявляются ошибки и при необходимости оптимизируется алгоритм решения задачи.

Решение задачи происходит на основе рефлексивного подхода, позволяющего вернуться назад и уточнить выполнение предыдущего этапа.

Применительно к дисциплинам лингвистического цикла в дополнении к перечисленным технологиям обучения можно использовать чтение паузами, перекрестную дискуссию, синквейн.

Прием «Чтение паузами» предполагает дозированное чтение текста, когда прочитывается только часть текста. После сделанной паузы должен следовать проблемный вопрос к аудитории. Например, задание на занятиях по предмету «Выразительное чтение»: *провести исполнительский анализ прочитанного фрагмента произведения, выбрать и обосновать интонационный рисунок*.

Особо эффективна в работе по формированию критического мышления перекрестная дискуссия, т. к. предполагает поиск ответов на вопросы по прочитанному фрагменту произведения. Студенты работают в парах с противоположным мнением. Первая пара высказывает версию и приводит аргументы в ее пользу, вторая — озвучивает контраргументы и обосновывает их. Задача технологии — про-

работать максимальное количество версий, высказать разные точки зрения и взглянуть на ситуацию с разных ракурсов. Во время дискуссии обучающиеся могут переходить из одной пары в другую, если их мнение изменилось. Этот прием используется на занятиях по педагогической риторике, культуре речи.

Синквейн — технология краткого резюмирования после осмысления пройденного материала. Задача практикующихся — написать пять строк, состоящих из: одного существительного, формулирующего тему; двух прилагательных или причастий, уточняющих тему; трех глаголов, описывающих действия по теме; одной короткой фразы, в которой содержится основная мысль; резюме, в котором есть неожиданный поворот, отношение пользователя к теме, ее свежая интерпретация.

Например, при определении термина глагол (дисциплина «Русский язык») можно составить следующий синквейн:

*Глагол. Изменяемый. Спрягаемый. Гнать. Держать. Смотреть.*

*Глагол — часть речи. Дети осваивают глаголы в первую очередь.*

Технология может использоваться при определении терминов практически на всех дисциплинах лингвистического и литературоведческого циклов, однако, к сожалению, в силу новизны, используется редко.

### **5 Заключение (Conclusion)**

Сегодня от преподавателя вуза требуется знать свой предмет и обладать навыками развития личности студента. Цель технологии развития критического мышления — развитие у студентов мыслительных навыков, которые необходимы как в процессе обучения, так и в ситуациях принятия решения, работы с информацией, ее анализа. Традиционные формы обучения связаны, прежде всего, с получением и механическим отображением знаний, технология развития критического мышления способствует активному приобретению знаний, открывает возможности для самообразования, развивает ин-

терес к изучаемому предмету, способствует формированию самостоятельности и креативного подхода к решению проблем.

### Библиографический список

1. Волков Е. Н. Научение научному (критическому) мышлению и визуальная объективизация знаний: содержание, практика, инструменты // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2016. № 2 (42). С. 199–203.
2. Нуссбаум М. Не ради прибыли. Зачем демократии нужны гуманитарные науки. М. : ВШЭ. 2014. – 192 с.
3. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 512 с.
4. Харлампыева Т. В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук по специальности 13.00.08 — Теория и методика профессионального образования. Челябинск, 2009. – 22 с.
5. Джуматаева Д. К. Технология критического мышления — средство развития мыслительной деятельности учащихся // Достижения науки и образования. 2016. № 12 (13). С. 86.
6. Сергеева Б. В., Оганесян В. А. Теоретические основы развития критического мышления младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 2. С. 102. – ISSN 2500-3402
7. Медведкова Е. С. Интегрированное обучение критическому мышлению в рамках внутридисциплинарного подхода // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2010. № 6. С. 123–126.
8. Мжельская Т. В. Приемы технологии развития критического мышления в преподавании дисциплины «Технология организации самостоятельной работы» // Сибирский педагогический журнал. № 2. 2014. С. 94.

**L. P. Yuzdova<sup>1</sup>, A. V. Sviridova<sup>2</sup>, T. N. Lebedeva<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0001-5309-3835

Full Professor, Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: uzdovalp@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-9421-5170

Docent, Doctor of Philology, Professor at the Department of Russian Language, Literature and Methods of Teaching Russian Language and Literature, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: sviridovaav@cspu.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0002-0048-037X

Docent, Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor at the Department of Computer Science, Information Technologies and Informatics Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: lebedevatn@mail.ru*

## APPLICATION OF TECHNOLOGIES OF CRITICAL THINKING IN TEACHING DISCIPLINES OF LINGUISTIC AND LITERATURE CYCLES IN UNIVERSITY

### Abstract

*Introduction.* Higher education involves not only the assimilation of a certain amount of information by students, but also the improvement of personal capabilities, qualities necessary for them in their future professional activities. In the Russian Federation in recent years there have been significant socio-economic transformations. A strategy was developed to modernize Russian education, and new education standards were introduced. Graduates of higher educational institutions should be guided in a large flow of information, be able to productively comprehend the information received, find effective methods, ways to solve strategic problems set, in general, students should have modern professional thinking, should be knowledgeable in solving serious professional problems, be patient, tolerant, able to independently solve tasks, possess the skills of business interaction and cooperation. Therefore, there is an urgent need to choose and further use pedagogical technologies aimed at shaping the critical thinking of future teachers, necessary for their self-development and self-education.

*Materials and methods.* Considering the problem of using the technology of developing critical thinking in high school teaching, we do not accidentally turn to the linguistic and literary cycle of disciplines. Teaching this cycle requires updating, using modern techniques. The study used the following methods and techniques: analysis of plans and materials of lectures, seminars, laboratory on linguistic and literary disciplines, in particular on the Russian language, business Russian, practical on spelling and punctuation, on actual problems of spelling and punctuation, on expressive reading and some others.

*Results.* We have analyzed the scope of application of critical thinking technologies in the university teaching the disciplines of the

linguistic cycle, the diversity and effectiveness of the use of these technologies in the process of teaching the disciplines of the linguistic cycle.

*Discussion.* Guided by the three plus plus as a result of mastering a bachelor's program, a university teacher must form a graduate's universal competence QC-1 "System and Critical Thinking", providing search, critical analysis and synthesis of information, applying a systematic approach to solving problems [6]. When solving any task it is important to observe the execution of its stages.

*Conclusion.* As a result, the study of the topic, we found out that the use of critical thinking technology in teaching linguistic and literary cycles disciplines at the university contributes to the development of students' thinking skills that are necessary both in the learning process and in situations of the need to make a decision, work with information, analyze. Traditional forms of education are associated primarily with the receipt and mechanical display of knowledge, the technology of developing critical thinking promotes the active acquisition of knowledge, opens up opportunities for self-education, develops interest in the studied subject, contributes to the formation of independence and a creative approach to solving problems.

**Keywords:** pedagogical technologies, critical thinking, task technology, case method, cluster approach, carousel, brainstorming method, design technologies.

**Highlights:**

Critical thinking — the evaluation of their thought processes, the determination of whether a decision how successfully solved the set task. Critical thinking is the evaluation of the thought process itself, the reasoning that led to the conclusions, or the factors that were taken into account when making a decision.

For the formation of critical thinking, there are various techniques, these include task technology, or task approach, active and interactive teaching methods (case-method, cluster approach, carousel, brainstorming method, etc.), design technologies that allow observation,

analysis, synthesis, use in solving inductive and deductive methods, interpret, logically reason.

In the course of teaching the disciplines of linguistic and literary cycles, the effective use of critical thinking technologies is possible.

## References

1. Volkov Ye.N. (2016) *Naucheniye nauchnomu (kriticheskomu) myshleniyu i vizual'naya ob'yektivizatsiya znaniy: sodержaniye, praktika, instrumenty* [Science of scientific (critical) thinking and visual objectification of knowledge: content, practice, tools]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo (Seriya "Sotsial'nyye nauki")*. 2 (42), 199–203. (In Russian).
2. Nussbaum M. (2014). *Ne radi pribyli. Zachem demokratii nuzhny gumanitarnyye nauki* [Not for profit. Why do democracies need humanities?]. Moscow, *Vysshaya shkola ekonomiki*. 192 p. (In Russian).
3. Halpern D. (2000) *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of critical thinking]. St. Petersburg, *Izdatel'stvo "Piter"*. 512 p. (In Russian).
4. Kharlampyeva T.V. (2009) *Formirovaniye kriticheskogo myshleniya studentov vuza kak sredstva ikh zashchity ot negativnykh informatsionnykh vozdeystviy v professional'noy deyatel'nosti (avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk)* [Formation of critical thinking of university students as a means of protecting them from negative informational influences in their professional activities (dissertation author's abstract for a candidate of pedagogical sciences degree)]. Chelyabinsk. 22 p. (In Russian).
5. Dzhumataeva D.K. (2016) *Tekhnologiya kriticheskogo myshleniya — sredstvo razvitiya myslitel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya* [The technology of critical thinking is a means of developing students' mental activity]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 12 (13), p. 86 (In Russian).
6. Sergeeva B.V., Oganessian V.A. (2017) *Teoreticheskiye osnovy razvitiya kriticheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov* [Theoretical foundations of the development of critical thinking of primary school students]. *Nauchnoye obozreniye. Pedagogicheskiye nauki*. 2. S. 102. (In Russian).
7. Medvedkova Ye.S. (2010) *Integrirovannoye obucheniye kriticheskomu myshleniyu v ramkakh vnutridistsiplinarnogo podkhoda* [Integrated Learning for Critical Thinking as part of an Interdisciplinary Approach]. *Vestnik volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva. Tol'yatti, Izdatel'stvo: Volzhskiy universitet imeni V. N. Tatishcheva (institut)*. 6, 123–126 (In Russian).
8. Mzhelskaya T.V. (2014) *Priyemy tekhnologii razvitiya kriticheskogo myshleniya v prepodavanii distsipliny "Tekhnologiya organizatsii samostoyatel'noy raboty"* [Techniques for the development of critical thinking in teaching the discipline «Technology of organization of independent work»]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2, p. 94 (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.91.79.017

УДК 157:614

ББК 88.48: 51.1(2)5

Г. В. Валеева<sup>1</sup>, З. И. Тюмасева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0003-3140-1627

Доцент, кандидат психологических наук,  
доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических  
дисциплин, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический  
университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: valeevagv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0001-5895-0605

Профессор, доктор педагогических наук,  
заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и  
медико-биологических дисциплин, Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, Российская Федерация.

*E-mail: zit@cspu.ru*

## СУБЪЕКТИВНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

### Аннотация

*Введение.* В статье проблема зависимого поведения (наркозависимость) рассматривается как субъективная проблема, формирующаяся в процессе компенсации односторонности развития человека. Представлены субъективные предпосылки формирования зависимого поведения: «Я-концепция», «жизненный сценарий» и стиль взаимоотношений.

Обоснована актуальность реализации технологии консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья как обучающее взаимодействие, направленное на оздоровление студентов через достижение их внутренней целостности.

Цель статьи — обосновать и раскрыть субъективные предпосылки формирования зависимого поведения и апробировать технологию консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья для профилактики аддикций.

*Материалы и методы.* Методами проведенного исследования являются логико-теоретический анализ психолого-педагогической и эколого-валеологической литературы, посвященной проблемам самосохранительному поведению и здоровью; диагностические методики, включающие наблюдение, описание, беседу, анкетирование, тестирование, методы статистической обработки данных.

*Результаты.* Выявлены и описаны субъективные предпосылки развития аддикций у студентов педагогического вуза, а также условия, препятствующие их развитию. Разработана технология консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья как технология профилактики и коррекции зависимого поведения.

*Обсуждение.* На основании проведенного исследования отмечается, что зависимость от внешних обстоятельств и чужой воли снижает уровень субъектности студентов и приводит к различным проблемам здоровья, поэтому профилактика и психокоррекция зависимого поведения (оздоровления человека) рассматривается как разрешение внутренних противоречий «Я-концепции». Решение этой проблемы происходит в рамках консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья.

*Заключение.* Авторами делается вывод, что у студентов существуют субъективные предпосылки формирования зависимого поведения. Для достижения внутренней целостности через устранение противоречий «Я-концепции» необходима психологическая помощь. Такой помощью может быть применение технологии консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья как обучающего взаимодействия, направленного на оздоровление студентов, через достижение их внутренней целостности.

**Ключевые слова:** «Я-концепция», консультативная деятельность, здоровье, субъективная составляющая, зависимое поведение, оздоровление, взаимоотношение, студенты вуза.

**Основные положения:**

- выявлены субъективные предпосылки формирования зависимого поведения студентов вуза;
- раскрыт механизм формирования наркозависимого поведения на субъективном уровне;
- апробирована технология консультативной деятельности по вопросам профилактики и коррекции зависимого поведения.

**1 Введение (Introduction)**

В настоящее время тревожной проблемой является распространение наркомании среди молодежи. Повышение осведомленности обучающихся должно уберечь их от наркозависимости и смотивировать на сохранение своего здоровья. Прогресс общества и будущее России обеспечивается здоровым поколением: людьми психически и физически здоровыми, способными к саморазвитию, имеющими общечеловеческие устремления, социальные эталоны жизни, ценностные ориентации и позитивно реализующие себя в обществе. Исследования Л. Г. Буйнова, Э. Н. Гайнуллиной, А. Е. Личко, Л. П. Макаровой, Т. И. Петраковой, М. Е. Поздняковой, В. П. Соломина, П. В. Станкевича, З. И. Тюмасевой, Г. М. Хасановой и др. показали, что подростки начинают принимать наркотики по многим причинам: неблагополучные семьи, тлетворное влияние сверстников, желание выглядеть «крутым» и независимым в глазах знакомых, случайное или насильственное первичное употребление и слишком быстрое привыкание к наркотическому веществу.

Однако большинство специалистов (С. А. Шеин, Г. В. Талалева, Т. Л. Чугунова, В. М. Ялтонский, Н. А. Сирота и др.) сходятся во мнении, что проблема наркомании должна рассматриваться как физиологическая и личностная проблема, отмечая, что развитие зависимости определяется как генетической предрасположенностью, так

и условиями среды: в 50–60 % случаев вероятность наркомании связана с генетическими факторами, а на 40–50 % зависимость обусловлена внутриличностными противоречиями. Выявлено, если родитель имеет зависимость от наркотиков или алкоголя, риск развития зависимости для ребенка возрастал в 8 раз [1].

Мы рассматриваем зависимость как компенсацию односторонности развития человека, как недостаток опыта развития [2]. Не существует конкретной психологической причины для формирования зависимости, есть совокупность нарушений субъективных факторов («Я-концепция», «смысл жизни», «иерархия приоритетов развития», «тип отношений с Миром» (доминирование, подчинение, партнерство, изоляция)). При определенном характере взаимодействия природно-социальных условий среды с субъективными факторами происходит формирование зависимого поведения (употребление веществ, изменяющих психическое состояние человека, и вызывающих органические поражения в теле). Совокупность нарушений субъективных факторов относится к субъективной составляющей здоровья. При этом *субъективная составляющая здоровья* выполняет интегрирующую и направляющую роль, поэтому психологическая помощь направлена прежде всего на нее.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Исследование субъективных предпосылок формирования зависимого поведения обучающихся проводилось на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета в течение 8 лет (с 2011 по 2018 гг.). В нем принимали участие 2010 студентов первого курса, из них 1340 девушек в возрасте от 17 до 19 лет.

Для сбора эмпирических данных использовали «Программу комплексной диагностики субъективной составляющей здоровья «Гармония» и «Самоактуализационный тест (А. Маслоу)» [2]. Для изучения «Я-концепции» как системообразующего фактора, который дает возможность описать субъективную составляющую здоровья, была

использована технология личностного развития «Психология образа». Исследование склонности студентов к отклоняющемуся поведению проводилось при помощи методики А. Н. Орла [3].

### 3 Результаты (Results)

В процессе исследования выявлено отношение студентов к факторам, противоречащим понятию «здоровый образ жизни». Из 159 студентов первого курса 30,2 % не курят; курящих составило 37,08 %, не употребляющих алкоголь — 14,4 %; употребляющих алкоголь — 24 %; иногда пьют спиртное — 61,5 %. У студентов (37,6 %) наблюдается страх перед употреблением наркотиков; 53,8 % студентов с сочувствием относятся к тем, кто уже принимает наркотические вещества, и в группу риска входит 8,6 % обучающихся.

Изучая склонность к отклоняющемуся поведению у первокурсников (девушки 17–19 лет) по методике А. Н. Орла, отмечаем, что у 20 % студентов наблюдается предрасположенность к самоповреждающему и саморазрушающему поведению; у 20 % — уход от реальности посредством изменения своего психического состояния, они склонны к иллюзорно-компенсаторному способу решения личностных проблем; у 20 % студентов отмечаются признаки агрессии и насилия; 20 % обучающихся склонны к противоправным действиям, которые несут в себе вред окружающим (делинквентному поведению); 33 % испытуемых имеют склонность к преодолению норм и правил и 13 % — испытывают слабый волевой контроль над эмоциональными ситуациями.

Анализ полученных данных подтвердил необходимость в изучении субъективных предпосылок формирования зависимого поведения и возможности психологической помощи.

Обработка материалов показала, что 50–62 % студентов первого курса нуждается в психологической поддержке, так как у них существуют различные проявления психо-эмоциональной дезадаптации (не здоровье–не болезнь) и отмечается средний и низкий уровень психологической готовности к оздоровлению.

Объективные показатели социальной составляющей здоровья у всех респондентов в норме: положительная динамика успеваемости, посещаемости занятий и наличия рефератных групп. Однако субъективные показатели следующие: у 100 % студентов крайне высокая стрессонапряженность (более 300 баллов оценка стрессоустойчивости по Холмсу и Раге) — угроза психосоматического заболевания. Актуальные потребности студентов (Тест А. Маслоу): защита и безопасность актуальны для 44 % студентов; любовь и принадлежность — для 32 %; самоуважение — для 24 %. Ценности примерно у 50 % студентов носят эгоцентрическую направленность.

Поэтому на социальном уровне мы можем характеризовать образ жизни студентов как субъективно опасный, но объективно безопасный — «Иллюзия опасности».

Субъективная составляющая здоровья определяется влиянием внутренней системы факторов («Я-концепция», смысл жизни, иерархия приоритетов развития, технология построения отношений с Миром) на сохранение динамического равновесия между адаптационными возможностями организма и постоянно меняющимися условиями среды. Ядром этой системы факторов является: «Я-концепция». Качество субъективной составляющей здоровья характеризуется состоянием психологических характеристик личности. Проблема субъективной составляющей здоровья заключается в совокупности субъективных трудностей, выраженных через состояния психических характеристик личности, которые нарушены у 50–62 % студентов.

Анализ полученных данных при исследовании «Я-концепции» показал, что 50 % студентов импульсивны, у 30 % проявляется эмоциональный тип восприятия и реагирования и только у 20 % девушек наблюдается разнообразие в восприятии и реагировании; у 70 % респондентов диагностируется ярко выраженный эгоцентризм, но 30 % способны рассматривать чужую точку зрения как заслуживающую внимания; для 60 % респондентов актуальны проблемы, связанные с личностным развитием, а для 40 % актуальны вопросы вза-

имоотношения с «Миром»; мечтают «быть нужной» и «развиваться» 40 % студенток; 20 % мечтают об эмоциональном разнообразии; 60 % боятся потерять контроль, 40% — стать ненужными; 70 % видят ресурс в своих эмоционально-волевых особенностях, 10 % — в отношении к жизни, 20 % — его не осознают.

80 % студентов имеют «неодушевленную» «Я-концепцию», что говорит об отсутствии проявлений субъективной активности и высоком уровне зависимости от внешних обстоятельств и чужой воли, а у 50 % студентов «Я-концепций» не имеют определенной структуры и относятся к области иллюзий («полет фантазий», «фантазия», «мир», «небо», «розовая дымка» и т. п.).

Анализ запроса на психологическую помощь показал понимание самими студентами проблем своего здоровья. Обращаются за психологической помощью по поводу нарушения самооценки («я не уверен в себе») 43 % студентов; по поводу межличностных отношений и трудностей в эмоционально-чувственной сфере — 23 %; по поводу в самореализации — 19 %; с определением жизненных целей — 8 %; по поводу психосоматических проявлений — 7 % студентов.

Для оказания психологической помощи студентам по вопросам субъективной составляющей здоровья мы разработали технологию индивидуально-групповой консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья.

Под *консультированием по вопросам субъективной составляющей здоровья* понимаем организацию и сопровождение процесса осознания и разрешения человеком страданий, вызванных нарушением динамического равновесия между его адаптационными возможностями и постоянно меняющимися условиями среды. Такое консультирование является творческим процессом, в ходе которого происходит как исследование отношения к нарушению этого равновесия, так и поиск путей его восстановления на новом уровне развития [4; 5].

Технология консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья включает шесть стадий: согласова-

ние ожиданий; анализ субъективной составляющей здоровья; психологическую работу с «Я-концепцией» и «жизненным сценарием» как с системообразующими факторами образа жизни; определение и коррекцию стиля взаимоотношений; прогнозирование здорового образа жизни; моделирование студентом сценария здорового образа жизни.

После процесса консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья, включающего до двенадцати сессий, *повышается уровень психологической готовности к оздоровлению*: дезадаптация по психоэмоциональному, когнитивному, психофизическому компонентам психологической готовности к оздоровлению и показателю «агрессия», ценностно-мотивационный компонент статистически значимо снижается ( $p < 0,03(0,025)$ ;  $p < 0,02 (0,011)$ ;  $p < 0,01 (0,002) (0,000)$ ;  $(0,000;0,001) (0,002)$ ); а сформированность «ценностей-средств», соответствующих сформированной готовности к деятельности, статистически значимо повышается ( $p < 0,03 (0,025)$ ).

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Результаты исследования по формированию зависимого поведения позволяют сделать вывод о том, что большинство респондентов зависимы от внешних обстоятельств и чужой воли и им сложно воспринимать себя субъектами.

«Я-концепции» приводят к формированию ограничивающего сценария жизни «Отрицание» — «Не делай (ничего не делай)», «Не чувствуй», «Чувствовать опасно», который проявляется на социальном и на эмоционально-чувственном уровне отношений человека с миром и не позволяет самоутвердиться через единение (профессиональное, личностное, социальное). Ограничение рождается из-за конфликта между актуальными потребностями в самоутверждении, любви и ограничивающими установками: «Я не имею права», «Я — человек маленький», «Чувствовать — опасно» — как внутренними составляющими «Я-концепции». Этот конфликт формирует избегающее, зависимое поведение [2; 5].

Исследования отклоняющегося поведения первокурсников (девушки 17–19 лет) по методике А. Н. Орла показали, что будущие учителя склонны к преодолению норм и правил, что выражается в развитии аддикций, которые связаны со слабым уровнем волевого контроля над эмоциональными ситуациями и склонностью к самоповреждающему и саморазрушающему поведению. У студентов педвуза существуют субъективные предпосылки для развития аддикций.

С целью проведения профилактики и психокоррекции зависимого поведения студентов необходимо разрешить внутренне противоречие «Я-концепции». Решение этой проблемы происходит в рамках консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья [6; 7; 8].

Путь оздоровления личности начинается с принятия ответственности за свою проблему (1 стадия консультирования), осознание реальной проблемы, которая всегда связана с конфликтом «могу» — «хочу» (2 стадия консультирования), осознание смысла жизни, своей «Я-концепции» и жизненного сценария, а также возможности их изменения, что позволяет личности управлять своей жизнью и развиваться в гармонии собой и своим предназначением, а это делает жизнь человека осмысленной, а его самого счастливым (3 стадия консультирования). На четвертой стадии консультирования человек, опираясь на смысл жизни, измененные «Я-концепцию» и жизненный сценарий, учится технологии субъект-субъектного взаимодействия с миром, что позволяет ему быть успешным по-настоящему. На пятой стадии консультирования студент, опираясь на новое понимание себя и своих возможностей в отношениях с миром, учится прогнозированию и моделированию здорового образа жизни через выстраивание иерархии приоритетов развития как основного условия личностного самоуправления. Завершается консультирование тем, что консультант вместе со студентом моделирует сценарий здорового стиля жизни: альтернативные варианты отношения человека к жизни, более перспективные формы поведения, расширение мотивационной сферы личности и др.

Статистически значимое повышение уровня психологической готовности к оздоровлению после процесса консультирования по вопросам субъективной составляющей здоровья говорит о повышении внутренней целостности респондентов и, соответственно, о снижении угрозы формирования зависимого поведения.

### **5 Заключение (Conclusion)**

В заключение отметим, что образ жизни студентов на социальном уровне характеризуется как «субъективно опасный, но объективно безопасный — «Иллюзия опасности». У них существуют субъективные предпосылки для развития аддикций, но хороший социальный контроль поведенческих реакций и культурно-социальная среда вуза, а также здоровая среда снижает этот риск до 50 % студентов. Для оздоровления человека (профилактики и психокоррекции зависимого поведения) необходимо разрешить внутреннее противоречие «Я-концепции», используя технологию консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья. Результаты показали, что проверяемая технология консультативной деятельности позволяет оказывать студентам психологическую помощь, они становятся более спокойными, толерантными по отношению к окружающим, гибкими и работоспособными. Представления у них о своих возможностях становятся целостнее. Средства достижения целей меняются на более альтруистические: чуткость, жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность, терпимость к недостаткам других, а также растет их профессиональная компетентность и адаптированность.

### **Библиографический список**

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание // пер. с англ. М. : «Прогресс», 1986. С. 30–66.
2. Валеева Г. В. Консультирование по вопросам субъективной составляющей здоровья // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2018. № 2 (30). С. 112–119.
3. Орел А. Н. Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению (СОП) : тест по психологии / Социальная сеть работников образования «Nsportal.ru» : [сайт]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/04/28/metodika-diagnostiki-sklonnosti-k-otklonyayushchemusya> (дата обращения: 15.10.2019).

4. Глединг С. Психологическое консультирование. СПб. : «ПИТЕР», 2002. – 730 с.

5. Тюмасева З. И., Валеева Г. В. Технология консультативной деятельности по вопросам субъективной составляющей здоровья обучающихся // Вестник ВЭГУ. 2018. № 5 (97). С. 128–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36288703> (дата обращения: 15.10.2019).

6. Доля А. А., Моисеев В. Г. Психологические особенности наркозависимых // Молодой ученый. 2018. № 18. С. 435– 438. URL: <https://moluch.ru/archive/204/49789/>. (дата обращения: 27.09.2019).

7. Интегративная модель преодоления стресса студента и преподавателя: коррекция отношений в образовательном, профессиональном и личностном взаимодействии / Г. К. Касымова [и др.] // Bulletin of the national academy of sciences of the republic of Kazakhstan. 2019. № 3. С. 169–179. – ISSN 2518–1467.

8. Феномен тьюторства в здоровьесбережении: факторы риска и устойчивости / З. И. Тюмасева [и др.] // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 9. С. 139–157.

**G. V. Valeeva<sup>1</sup>, Z. I. Tyumaseva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0003-3140-1627

Associate Professor, candidate of psychological Sciences,  
Associate Professor of the Department of life safety and biomedical  
Disciplines, South Ural State Humanities-Pedagogical  
University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: valeevagv@cspu.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0001-5895-0605

Professor, Doctor of Sciences (Education),  
Manager of Department of Health, Safety and Medicobiological Disciplines,  
South Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia.

*E-mail: zit@cspu.ru*

## **THE SUBJECTIVE PREREQUISITES OF THE FORMATION DEPENDENT BEHAVIOR OF UNIVERSITY STUDENTS**

### **Abstract**

*Introduction.* In the article, the problem of dependent behavior (drug addiction) is considered as a subjective problem, which is formed in the process of compensation of one-sidedness of human development. The subjective prerequisites for the formation of dependent behavior are presented: "I-concept", "life scenario" and the style of relationships.

The urgency of realization of technology of Advisory activity on issues a subjective component of health as the training interaction directed on improvement of students, through achievement of their internal integrity is proved.

The purpose of the article is to substantiate and reveal the subjective prerequisites for the formation of dependent behavior and to test the technology of Advisory activity on the issues on the subjective component of health for the prevention of addictions.

*Materials and methods.* The method of the research is the logical-theoretical analysis of psychological-pedagogical and ecological-valeological literature devoted to the problems of self-preservation behavior and health; diagnostic methods, including observation, description, conversation, questioning, testing, methods of statistical data processing.

*Results.* The subjective prerequisites for the development of addictions in students of pedagogical University, as well as the conditions that prevent their development, are identified and described. The technology of Advisory activity on the subjective component of health as a technology of prevention and correction of dependent behavior is developed.

*Discussion.* Based on the study, it is noted that dependence on external circumstances and the will of others reduces the level of subjectivity of students and leads to various health problems, so prevention and psychocorrection of dependent behavior (personal improvement) is considered as a resolution of internal contradictions of the "I-concept". The solution to this problem occurs within the framework of counseling on the issues on the subjective component of health.

*Conclusion.* The authors conclude that students have subjective prerequisites for the formation of dependent behavior. Psychological help is needed to achieve inner integrity through the elimination of contradictions of the "I-concept". Such assistance can be the use of technology Advisory activities on the issues on the subjective component of health, as a learning interaction aimed at improving the health of students, through the achievement of their internal integrity.

**Keywords:** "I-concept", Advisory activity, health, subjective component, dependent behavior, health improvement, attitude, University students.

## Highlights:

Subjective preconditions of formation of dependent behavior of University students are revealed;

The mechanism of formation of drug-dependent behavior at the subjective level is revealed;

The technology of Advisory activity on prevention and correction of dependent behavior was tested.

## References

1. Burns R. (1986) *Razvitie «YA-koncepcii» i vospitanie* [The Development of the "I-concept" and education]. Moscow, «Progress». P. 30–66. (In Russian).
2. Valeeva G.V. (2018) *Konsul'tirovanie po voprosam sub"ektivnoj sostavlyayushchej zdorov'ya* [Consulting on the issues on the subjective component of health]. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta psikhologii i social'noj raboty*. 2 (30), 112–119. (In Russian).
3. Orel A.N. *Metodika diagnostiki sklonnosti k otklonyayushchemusya povedeniyu (SOP) (test po psikhologii)* [Method of diagnostics of propensity to deviant behavior (SOP)]. *Social'naya set' rabotnikov obrazovaniya «Nsportal.ru»*. Available at: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/04/28/metodika-diagnostiki-sklonnosti-k-otklonyayushchemusya> (Accessed: 15.10.2019). (In Russian).
4. Gladding S. (2002) *Psichologicheskoe konsul'tirovanie* [Psychological counseling]. St. Petersburg, "PITER". 730 p. (In Russian).
5. Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V. (2018) *Tekhnologiya konsul'tativnoy deyatel'-nosti po voprosam sub"yektivnoy sostavlyayushchey zdorov'ya obuchayushchikhsya* [Technology Advisory leader-news on the issues of the subjective component of health of students]. *Vestnik Vostochnoy ekonomiko-yuridicheskoy gumanitarnoy akademii*. 5 (97), 128–135. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36288703> (Accessed: 15.10.2019). (In Russian).
6. Dolya A.A., Moiseev V.G. (2018) *Psichologicheskiye osobennosti narkozavi-simykh* [Psychological characteristics of drug addicts]. *Molodoj uchenyj*. 18, 435–438. Available at: <https://moluch.ru/archive/204/49789/>. (Accessed 27.09.2019) (In Russian).
7. Kassymova K.G., Tyumaseva Z.I., Valeeva G.V., Lavrinenko S.V., Arpentieva M.R., Kenzhaliyev O.B., Duvalina O.N. & Kosov A.V. (2019) *Integrativnaya model' preodoleniya stressa studenta i prepodavate-lya: korrektsiya otnosheniy v obrazovatel'nom, professional'nom i lichnostnom vzaimodeystvii* [Integrative model of student and teacher stress coping: the correction of relations in educational, professional and personal interaction]. *Bulletin of National academy of sciences of the Republic of Kazakhstan*. 3, 169–179. ISSN 1991–3494. DOI: 10.32014/2019.2518-1467.83. (In Russian).

8. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L., Valeeva G.V., Salamatov A.A. & Kalgina E.V. (2018) *Fenomen t'yutorstva v zdorov'esberezhenii: faktory riska i ustojchivosti* [Phenomenon of tutorism in healthsaying: risk factors and sustainability]. *Obrazovanie i nauka*. 20, 9, 139–157. (In Russian).

**Н. О. Леоненко<sup>1</sup>, Е. Ю. Дмитриева<sup>2</sup>,  
Е. И. Осташева<sup>3</sup>, А. С. Давиденко<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID № 0000-0002-0517-9711

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогике и психологии экстремальных ситуаций, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

*E-mail: sfleo@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID № 0000-0002-9455-9264

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогике и психологии экстремальных ситуаций, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

*E-mail: dmitrievaey@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID № 0000-0001-5460-0915

Кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогике и психологии экстремальных ситуаций, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

*E-mail: ostasheva86@gmail.com*

<sup>4</sup>ORCID № 0000-0003-0700-1324

Адъюнкт факультета подготовки кадров высшей квалификации, Санкт-Петербургский университет государственной противопожарной службы МЧС России, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

*E-mail: david88-2004@mail.ru*

## **ТРЕНИНГ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПРОТИВОПОЖАРНОЙ СЛУЖБЫ МЧС РОССИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

### **Аннотация**

*Введение.* Представленная статья посвящена обоснованию тренинга жизнестойкости как эффективного средства психологичес-

кой подготовки курсантов вузов ГПС МЧС России к ведению боевых действий по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ в их будущей профессиональной деятельности. Актуальность темы авторы определяют существующим разрывом между предъявляемыми к личности требованиями профессиональной деятельности и отсутствием в образовательных программах подготовки специалистов в области пожарной безопасности обоснованных практик формирования требуемых компетенций. Жизнестойкость рассмотрена авторами как ключевая способность личности, обеспечивающая в экстремальных условиях деятельности уровень работоспособности и психического функционирования, оптимальных для принятия решений, полноценной реализации знаний и опыта.

*Материалы и методы.* Основными методами исследования являются анализ научной литературы, посвященной проблемам психологии и психофизиологии деятельности в экстремальных условиях, а также нормативных и статистических документов; операционализация концепта жизнестойкости через эмпирические характеристики и соответствующий методический аппарат; моделирование тренинга.

*Результаты.* Тренинг жизнестойкости курсантов обоснован как эффективное средство психологической подготовки курсантов к решению боевых задач в экстремальных условиях профессиональной деятельности. Жизнестойкость операционализирована, предложен методический инструментарий для её исследования. Представлена концептуальная модель тренинга, описаны его цели, методы, приемы.

*Обсуждение.* Исходной основой разработки тренинга жизнестойкости для курсантов является выявленное несоответствие между требованиями к характеристикам личности и средствами их формирования в основных и дополнительных образовательных программах подготовки специалистов в области пожарной безопасности. Несмотря на достаточно высокий уровень предметной подготовки в области экстремальной психологии, в учебных условиях, приближенных

и предшествующих реальным боевым действиям, курсанты испытывают сильнейший стресс, не позволяющий использовать полученные знания. Тренинг представляет собой эффективное средство восполнения выявленного разрыва между профессиональными требованиями и образовательной программой за счет создания условий для расширения понимания своего взаимодействия с миром на когнитивном уровне, рефлексивной работы по поиску смысла и жизненных ценностей, деятельностного освоения жизнестойких практик. Ожидается, что освоенные смыслы, знания, практики будут интериоризированы в виде жизнестойких установок, которые, в свою очередь, будут экстериоризированы как действия по сохранению физического, психического и социального здоровья в различных, в том числе экстремальных условиях. Эффективность тренинга обеспечивается соответствием его содержания и форм реализации общенаучным и собственно-психологическим принципам и положениям.

*Заключение.* Делается вывод о том, что использование тренинга в образовательном процессе будет способствовать формированию и развитию психологической готовности личности курсантов к решению боевых задач в экстремальных условиях за счет развития системной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции на уровнях экзистенциальных установок, психологического и психофизического функционирования личности, обеспечивающих стойкое совладание, способность к адекватному принятию и реализации решений на основе имеющихся знаний и опыта.

**Ключевые слова:** саморегуляция, жизнестойкость, тренинг жизнестойкости, экстремальная ситуация, стрессоустойчивость, экзистенциальные установки, образовательная программа, профессиональная подготовка, курсанты.

**Основные положения:**

– зафиксировано противоречие между требованиями, предъявляемыми к личности специалиста в области пожарной безопасности, и содержанием психологической подготовки на этапе обучения курсантов в вузе;

– психологические установки и навыки, обеспечивающие индивидуальную системную способность личности к сложным и зрелым формам саморегуляции в экстремальных условиях деятельности, определены через понятие жизнестойкости;

– жизнестойкость операционализирована в терминах эмпирических характеристик уровня и качества саморегуляции на смысловом, когнитивном, эмоциональном, нервно-психическом уровнях функционирования личности курсантов;

– обоснована и разработана модель тренинга жизнестойкости как средства психологической подготовки курсантов к ведению боевых действий по тушению пожаров и проведению аварийно-спасательных работ.

## **1 Введение (Introduction)**

В современной психологии всё более утверждается представление о мире как о «совокупности экстремальных и регулярных зон существования человека, жизненный путь которого неминуемо будет пролегать как через те, так и через другие» [1].

Помимо политической, военной и социально-экономической напряженности, во всем мире фиксируется беспрецедентный рост числа чрезвычайных ситуаций техногенного характера, что связано с наращиванием темпов производств, усложнением технологических процессов, закономерным износом объектов индустриальной эпохи, непредсказуемостью природных явлений. Глобальность и системный характер экстремальных влияний предъявляет высокие требования к ресурсам конкретной личности и еще в большей мере к тем специалистам, чья профессиональная деятельность связана с высоким риском, экстремальными факторами. Интерес к психологическим аспектам экстремальной деятельности зафиксирован в научных трудах, посвященных изучению психофизиологии экстремальной деятельности [2], деятельности в экстремальных ситуациях [3], психологической безопасности [4], экстремальной психологии [5].

Для нас наибольший исследовательский интерес представляет психологический аспект деятельности специалистов в области пожарной безопасности. Факт роста пожаров в мире, а также гибели людей и уничтожение материального имущества составляет сегодня гигантский пласт в области угроз населению и человечеству во всём мире. Статистические данные 2013-2017 гг. 27-57 стран мира, в которых проживали 0,9-3,8 млрд. человек (в 2008 г. в 31 стране проживало более 50% населения Земли): ежегодно регистрировалось 2,5-4,5 млн. пожаров, в которых погибали 17–62 тыс. человек. Всего за 24 года в этих странах жертвами 92 млн. пожаров стали более 1 млн. человек. Здесь необходимо отметить, что, спасая чужие жизни и имущество граждан, гибнут и сами пожарные. Мировая статистика информирует, что в год в среднем при тушении пожаров погибают 72 пожарных. Ученые подсчитали, что с 2013 по 2017 год в мире погибло 363 пожарных [6]. Экстремальный характер деятельности в таких условиях характеризуется не только риском для собственной жизни, но и повышенной ответственностью за спасение других людей, материальных средств, локализацию пожара. Действия, направленные на спасение людей, имущества и ликвидацию пожаров, сопряжены с воздействием таких опасных факторов пожара (далее — ОФП), как пламя и искры, тепловой поток, повышенная температура окружающей среды, повышенная концентрация токсичных продуктов горения и термического разложения, пониженная концентрация кислорода, снижение видимости в дыму, а также сопутствующих проявлений опасных факторов пожара [7].

Все это определяет высочайшую степень риска, ответственности и беспрецедентную сложность задач, стоящих перед личным составом пожарной охраны Российской Федерации [8].

Анализ защищенных диссертаций в области психологии труда в особых условиях позволяет констатировать достаточную степень разработанности вопросов профессиональной ориентации (В. В. Кузнецов, 2005 и др.), профессионального отбора (Ю. С. Шойгу, 2003),

психологического сопровождения профессиональной подготовки курсантов вузов ГПС МЧС России (С. А. Кручинин, 2012; В. Н. Вавилкин, 2011; А. В. Шленков, 2010; Н. В. Стряпина, 2009; В. В. Кузнецов, 2005 и др.), оценки и прогнозирования надёжности и психологической готовности к профессиональной деятельности выпускников вузов МЧС (В. Ю. Рыбников, 2012; В. А. Волосов, 2012). Несмотря на разработанность проблемы психологического сопровождения профессионализации специалистов МЧС на всех её этапах, остаются нераскрытыми конкретные экспериментально и теоретически обоснованные механизмы и средства формирования тех зрелых и сложных форм саморегуляции личности, которые в условиях высокого риска и ответственности обеспечивали бы сохранение оптимального уровня функционирования личности специалиста в области пожарной безопасности.

Учебный план по специальности 20.05.01 «Пожарная безопасность» включает две психологические дисциплины: «Педагогика и психология» (реализуется в 1 семестре в объёме 3 ЗЕТ) и «Экстремальная психология» (реализуется во 2 семестре в объёме 4 ЗЕТ). Обе дисциплины нацелены на формирование у курсантов общекультурных и общепрофессиональных компетенций. На изучение стресса отводится две лекции, одно семинарское и два практических занятия в рамках второй дисциплины. Анализ результатов усвоения курсантами знаний, с одной стороны, и предварительный опрос курсантов о субъективном переживании стресса в условиях учебных боевых действий, с другой, позволяет фиксировать тот факт, что успешная аттестация по дисциплине не обеспечивает последующую интериоризацию знаний до уровня компетентности, то есть способности использовать знания в реальной экстремальной ситуации. Последнее, на наш взгляд, связано как с отсутствием мотивации (нет боевого опыта по тушению пожаров), так и с отсутствием активных форм, деятельностных механизмов освоения практик эффективного совладания в экстремальных ситуациях.

Таким образом, проблема заключается в противоречии между востребованностью обоснованных средств обеспечения психологической готовности и их отсутствием на этапе профессиональной подготовки курсантов в вузах ГПС МЧС России. В этой связи нам представляется актуальным поиск и теоретическое обоснование как эмпирических коррелятов психологической готовности к системному совладанию в экстремальной ситуации, так и средств формирования такой готовности в процессе подготовки будущих специалистов в вузах ГПС МЧС России.

## 2 Материалы и методы (Materials and methods)

Разработка категории личностного потенциала берёт своё начало в русле гуманистической психологии и операционализована в таких терминах, как «полностью функционирующая личность» (К. Роджерс), «психологическое благополучие» (К. Рифф), «самоосуществление» (Ш. Бюллер), «самоактуализация» (А. Маслоу), «воля к смыслу» (В. Франкл), «отвага быть» (П. Тиллих) и др. В трудах отечественных учёных личностные ресурсы преимущественно анализируются через понятия «копинг» и «совладание» (А. А. Либин, Д. Амирхан, Л. Г. Александрова, С. К. Нартова-Бочавер, Ю. В. Постылякова, С. А. Хазова), «личностный адаптационный потенциал» (А. Г. Маклаков), «субъектность» (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. В. Брушлинский, Е. А. Климов, О. А. Конопкин, В. И. Моросанова и др.), «само-реализация личности» (Л. А. Коростылева, М. В. Ермолаева, Э. В. Галажинский, Д. А. Леонтьев, И. В. Солодникова и др.), «жизнетворчество» (Д. А. Леонтьев), «саморегуляция активности личности» (А. К. Осницкий, В. И. Моросанова) и др. [9].

Нам представляется, что наиболее ёмко, системно и актуально в контексте экстремальных условий жизнедеятельности способность личности к стойкому совладанию отражена в понятии *жизнестойкости* (с англ. *hardiness* — стойкость, выносливость), введенном американскими психологами Сальвадоре Мадди и Сьюзен Кобейса (Д. А. Леонтьев, 2006; Maddi S., Khoshaba D., 1994). Авторы определяют жизнестойкость как системную способность личности к зрелым и сложным фор-

мам психологической и психофизической саморегуляции, позволяющим преодолевать жизненные трудности при сохранении внутренней сбалансированности, соматического здоровья и успешности деятельности.

Если соотносить жизнестойкость с рассмотренными выше синонимичными понятиями, то можно выделить ряд сущностных отличий. Так, в сравнении с адаптацией жизнестойкость имеет принципиально иной механизм совладания со стрессовыми воздействиями. Процесс адаптации направлен на приспособление к внешним условиям за счет сохранения внутреннего гомеостаза. Жизнестойкость, напротив, представляет собой гетеростатическую модель взаимодействия с внешним миром, в которой совладание с изменяющимися условиями определяется способностью к изменениям на основе обратной связи. Таким образом, если адаптация имеет смысл в постоянных условиях существования, то жизнестойкость определяет способность личности справляться с вызовами сложности и неопределенности, характеризующими экстремальную ситуацию. Если соотносить жизнестойкость и стрессоустойчивость, то последняя будет характеризовать меру, в которой организм противостоит разрушительным влияниям стресса, но способ восприятия и переработки стрессовых воздействий, позволяющий трансформировать негативные впечатления в новые возможности, будет обеспечивать именно жизнестойкость. Таким образом, жизнестойкость представляется нам наиболее ёмким понятием, отражающим способность личности справляться с воздействием стрессоров на всех уровнях функционирования человека. Психологический уровень жизнестойкости имеет экзистенциальное содержание и соотносится с такими понятиями, как «мужество быть» [10], «экзистенциальное мужество».

(Р. Мэй) [11; 12] и подобными понятиями, отражающими способность опираться на внутренние ресурсы, принятие человеком онтологической тревоги и выборов, направленных в будущее, способность опираться на внутренние ресурсы, несмотря на признание им

факта собственной уязвимости. На соматическом уровне жизнестойкость проявляется в минимизации разрушительного влияния стрессоров на организм человека за счёт сохранения привычного для человека уровня активации, обеспечивающего оптимальный уровень течения нейропсихологических (оживленности, внимательности, напряженности, субъективного возбуждения) и неврологических (состояние возбуждения определенного мозгового центра) процессов [13].

Жизнестойкость, таким образом, представляет ресурс личности, позволяющий трансформировать негативные влияния в новые возможности, сохраняя при этом внутренний баланс, психологическое благополучие и физическое здоровье. С. Мадди, автор концепции, выделяет в жизнестойкости три экзистенциальных установки и пять жизнестойких навыков. Установки: 1) вовлеченность как «убежденность в том, что вовлеченность в происходящее дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности»; 2) конт-роль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован; 3) принятие риска — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Жизнестойкие навыки включают в себя: 1) навык релаксации и эмоциональной саморегуляции; 2) когнитивные стратегии совладания; 3) коммуникативные навыки; 4) навыки здорового питания; 5) физические упражнения поддержания здоровой формы и работоспособности.

Принимая во внимание авторскую структуру концепта, жизнестойкость может быть операционализована через эмпирические характеристики её экзистенциальных установок и саморегуляции на всех уровнях — смысловом, эмоциональном, когнитивном, нервно-психическом [14]. Исходя из понимания жизнестойкости как системной способности личности к сложным и зрелым формам саморегуляции, обеспечивающим оптимальный уровень работоспособности

на всех ее уровнях в ситуации воздействия экстремальных факторов, для эмпирического исследования жизнестойкости курсантов может быть предложен следующий психодиагностический инструментарий:

Тест жизнестойкости С. Мадди, адаптированный Д. А. Леонтьевым и Е. И. Рассказовой [15] с целью исследования общего уровня жизнестойкости и системы жизненных установок, определяющих восприятие риска как задачи, готовность к преодолению заданных обстоятельств и, следовательно, саму способность к саморегуляции.

Смысловой уровень саморегуляции, включая мотивационные и ценностные аспекты, может быть исследован с использованием методик: тест смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), методика предельных смыслов (Д. А. Леонтьев), методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич, модификация методики Д. А. Леонтьева), опросник терминальных ценностей (ОТеЦ) И. Г. Сенина, опросник для измерения результирующей тенденции мотивации достижения А. Мехрабиана, тест юмористических фраз (А. Г. Шмелев) и др.

Индивидуальные особенности саморегуляции и реализации произвольной активности личности могут быть исследованы с помощью таких методик, как опросник стиля саморегуляции поведения (В. И. Моросанова), методика исследования волевой саморегуляции (А. В. Зверьков, Е. В. Эйдман), методика диагностики типа эмоциональной реакции на воздействие стимулов окружающей среды В. В. Бойко и др.

Особенности практической реализации жизнестойких установок могут быть исследованы через методику оценки поведенческих стратегий и методов преодолевающего поведения Г. С. Никифорова. Опросник позволяет оценить степень выраженности девяти моделей преодолевающего поведения: ассертивные действия, вступление в социальный контакт, поиск социальной поддержки, осторожные действия, импульсивные действия, избегание, манипулятивные (непрямые) действия, асоциальные действия, агрессивные действия.

Способность к психофизиологической саморегуляции может быть исследована через уровень нервно-психической устойчивости

индивида, под которой понимается «интегральная совокупность врожденных (биологически обусловленных) и приобретенных личностных качеств, мобилизационных ресурсов и резервных психофизиологических возможностей организма, обеспечивающих оптимальное функционирование индивида в неблагоприятных условиях профессиональной среды» [16]. Степень нервно-психической устойчивости диагностируется через анализ таких психофизиологических показателей, как частота пульса и дыхания, показатели артериального давления. Сегодня в психологической работе с целью предупреждения возникновения дезадаптивных реакций у специалистов экстремального профиля используют методику Прогноз. 2. Данные методики предназначены для определения уровня нервно-психической устойчивости и позволяют выявить отдельные признаки личностных нарушений, а также оценить вероятность возникновения нервно-психических срывов. Качественный анализ ответов позволяет уточнить отдельные биографические сведения, особенности поведения и состояния психической деятельности человека в различных ситуациях. Для оперативной оценки психического состояния, психоэмоциональной реакции на нагрузку, при выявлении индивидуальных особенностей психофизиологических функций может быть использован тест САН (самочувствие, активность, настроение) [17].

Эмпирические параметры, измеряемые представленными выше методиками, соответствуют теоретической модели жизнестойкости, однако в ходе дальнейшего анализа подходов к исследованию жизнестойкости, ее особенностей и условий развития в контексте подготовки специалистов в области пожарной безопасности, диагностический инструментарий будет уточняться.

### **3 Результаты (Results)**

На основании представленных выше положений и авторского тренинга жизнестойкости [18] с учётом специфики профессиональной деятельности нами была разработана программа развития жизнестойкости (тренинг). В соответствии с моделью жизнестойкос-

ти, предложенной С. Мадди, основное содержание тренинга состоит из двух частей. Первая часть тренинга посвящена обсуждению универсальных условий существования человека, экзистенциальных данностей бытия.

В первой части участники тренинга систематизируют знания об универсальных условиях существования человека, анализируют собственный жизненный мир, что можно и что нельзя изменить в своей истории жизни, как использовать свои возможности и исследуют способы ответов на экзистенциальные жизненные вопросы: бытие и событие, свобода, ответственность, жизнь и смерть.

Вторая часть направлена на осмысление участниками способов взаимодействия с миром, поиск и использование возможностей саморазвития, несмотря на ограничения, которые задаются жизненным контекстом. Содержание второй части тренинга ориентировано на все четыре измерения жизненного мира человека:

1) духовное (сфера мировоззрения, ценностей и смыслов, отношений с трансцендентной реальностью): обретение подлинного бытия, экзистенциальной позиции;

2) психологическое (сфера внутреннего психического пространства): развитие навыков понимания, чувствования и преодоления трудных жизненных ситуаций;

3) социальное (сфера социальных отношений): развитие навыков социального взаимодействия, получения и оказания поддержки;

4) физическое (сфера телесной, материальной экзистенции): практика поддержания физического и психического здоровья.

Проживание упражнений «Метафора жизни», «Безопасное место», «Некролог» ориентировано на помощь участникам в понимании и преобразовании личностного отношения к жизни, осознании степени включенности в нее.

Курсанты уточняют содержание понятий «внутренний локус контроля», «самоэффективность», исследуют способы и причины избегания ответственности, личностные негативные установки, оце-

нивают и развивают собственную способность преодолевать трудности, находить источник саморазвития в любой жизненной ситуации. Развитие навыков совладающего поведения происходит путем проработки когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов взаимодействия участников с трудной жизненной ситуацией.

Обучение методам и приемам психофизической регуляции организма, таким, как аутогенная тренировка, релаксация, психогигиеническая и дыхательная гимнастика и другие, позволят курсантам освоить и научиться применять техники и методы эмоциональной саморегуляции в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, тренинг направлен на исследование и преобразование отношений участников с миром в духовном, психологическом, социальном и физическом аспектах в контексте обсуждения неизбежных данностей бытия.

#### **4 Обсуждение (Discussion)**

Эффективность разработанной нами модели тренинга обеспечена соответствием её как общенаучным, так и частнопсихологическим методологическим принципам и положениям. Принцип единства сознания и деятельности позволяет предполагать, что включение курсантов в реальные практики жизнестойкости будет способствовать экстерииоризации жизнестойких установок в практическом плане и обуславливать соответствующие жизнестойкому совладанию практические действия, а последние, в свою очередь, будут интериоризированы на уровне сознания как жизнестойкие установки [19]. Положения физиологии активности Н. А. Бернштейна, согласно которым активность субъекта определяется программой действий и их коррекцией на основе обратной связи об их выполнении, лежат в основе нашего предположения о том, что жизнестойкие установки будут способствовать лучшей чувствительности к обратной связи (вовлеченность), способности изменять действия на основе обратной связи (принятие риска) и более ответственному выполнению действий за счет формирования их программы (контроль) [20]. Наше обоснование

результативности модели тренинга за счет восприятия и использования обратной связи для развития согласуется с концепцией личности Сальвадора Мадди, в которой подчеркивается важность информации и эмоционального опыта, получаемых человеком в результате взаимодействия с окружающим миром. Такой подход, при котором личность в большей мере определяется обратной связью во взаимодействии с миром, чем врожденными качествами человека, позволяет рассчитывать на результативность тренинга с точки зрения развития жизнестойкости личности курсантов на уровне установок и реализации навыков, обеспечивающих стойкое совладание и эффективность поведения в экстремальной ситуации.

### 5 Заключение (Conclusion)

Проведенный нами анализ подходов к определению психологического содержания жизнестойкости, ее особенностей и условий развития в контексте подготовки специалистов, чья профессиональная деятельность связана с риском, позволяет предположить, что использование тренинга в образовательном процессе будет способствовать формированию и развитию психологической готовности личности курсантов к решению боевых задач в экстремальных условиях за счет развития системной способности к зрелым и сложным формам саморегуляции на уровнях экзистенциальных установок, психологического и психофизического функционирования личности, обеспечивающих стойкое совладание, способность к адекватному принятию и реализации решений на основе имеющихся знаний и опыта. С учётом возрастной специфики, требований к личности специалиста и организации учебного процесса, нами разработан тренинг жизнестойкости для курсантов вузов ГПС МЧС России, апробация и оценка результативности которого является целью наших следующих этапов работы.

### Библиографический список

1. Правдина Л. Р., Васильева О. С. Экстремальные и кризисные ситуации в контексте психологии здоровья [Электронный ресурс] // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. № 3. С. 78. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstremalnye-i-krizisnye-situatsii-v-kontekste-psihologii-zdorovya> (дата обращения: 11.10.2019).

2. Блеер А. Н. Основы психофизиологии экстремальной деятельности : курс лекций. М. : Анита Пресс, 2006. – 380 с.
3. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков : Изд-во «Гуманитарный Центр». 2007. – 276 с.
4. Психология формирования антитеррористических ценностей студентов современного университета: учебник / под ред. И. В. Абакумовой, П. Н. Ермакова. М. : КРЕДО. 2013. – 352 с.
5. Лебедев В. И. Экстремальная психология. Психическая деятельность в технических и экологически замкнутых системах : учебник. М. : ЮНИТИ-ДАНА. 2001. – 431 с.
6. Гибель на пожарах: статистика, анализ и основные показатели / Клуб пожарных и спасателей «Fireman.club» : [сайт]. URL: <https://fireman.club/statyi-polzovateley/gibel-na-pozharax/> (дата обращения: 11.10.2019).
7. Технический регламент о требованиях пожарной безопасности : федер. закон Рос. Федерации от 22 июля 2008 г. № 123-ФЗ : принят Гос. Думой Федер. Собр. Рос. Федерации 4 июля 2008 г. : одобрен Советом Федерации Федер. Собр. Рос. Федерации 11 июля 2008 г. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Об утверждении Боевого устава подразделений пожарной охраны, определяющего порядок организации тушения пожаров и проведения аварийно-спасательных работ : приказ МЧС России от 16 октября 2017 г. № 444. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
9. Леоненко Н. О. Смысловая регуляция в психологической структуре жизнестойкости студентов педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С.149–154.
10. Тиллих П. Мужество быть. – М. : Модерн, 2014. – 240 с.
11. May R. The Meaning of Anxiety [Электронный ресурс]. N.Y., Pocket Books, 1977; Его же. Смысл тревоги / перевод М. И. Завалова и А. Ю. Сибуриной. М. : Независимая фирма «Класс», 2001; Его же. Смысл тревоги / терминологическая правка В. Данченко. Киев : PSYLIB, 2005. URL: <http://psylib.org.ua/books/meyro02/index.htm> (дата обращения: 11.10.2019).
12. Мэй Р. Открытие Бытия. М. : Институт Общегуманитарных исследований, 2004. – 224 с.
13. Мадди С. Теории личности: сравнительный анализ / пер. с англ. И. Авидона, А. Батустина, П. Румянцевой. СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
14. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 1 (10). – С. 121–130.
15. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М. : Смысл, 2006. – 63 с.
16. Берг Т. Н. Нервно-психическая неустойчивость и способы ее выявления : учебное пособие. Владивосток : Морской гос. ун-т., 2005. – 63 с.
17. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М. : Эксмо, 2007. – С. 36–38.
18. Леоненко Н.О., Панькова А. М. Этнопсихологические особенности и условия развития жизнестойкости студентов : учебное пособие. Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. унт». 2015. – 173 с.
19. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл : Академия, 2004. – 352 с.
20. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / под ред. О. Г. Газенко ; изд. подгот. И. М. Фейгенберг ; редкол. : А. А. Баев (пред.) [и др.]; АН СССР. М. : Наука, 1990. – 494 с.

**N. O. Leonenko<sup>1</sup>, Ye. Yu. Dmitrieva<sup>2</sup>,  
Ye. I. Ostasheva<sup>3</sup>, A. S. Davidenko<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>ORCID No. 0000-0002-0517-9711

Docent, Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of Department pedagogy and psychology of extrem situations in Saint-Petersburg University of the State Fire Service of Emercom of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

*E-mail: sfleo@mail.ru*

<sup>2</sup>ORCID No. 0000-0002-9455-9264

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate professor of department pedagogy and psychology of extreme situations in Saint-Petersburg University of the State Fire Service of Emercom of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

*E-mail: dmitrievaey@mail.ru*

<sup>3</sup>ORCID No. 0000-0001-5460-0915

Candidate of Psychological Sciences, Associate professor of department pedagogy and psychology of extreme situations in Saint-Petersburg University of the State Fire Service of Emercom of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

*E-mail: ostasheva86@gmail.com*

<sup>4</sup>ORCID No. 0000-0003-0700-1324

Adjunct of the Faculty of Higher Skills Training in Saint-Petersburg University of the State Fire Service of Emercom of Russia, Saint-Petersburg, Russia.

*E-mail: david88-2004@mail.ru*

**TRAINING OF LIFE-RESISTANCE IN PSYCHOLOGICAL  
TRAINING OF CADETS OF THE UNIVERSITY OF THE STATE  
FIRE SERVICE OF THE MINISTRY OF EMERGENCIES  
OF RUSSIA TO PROFESSIONAL ACTIVITIES**

**Abstract**

*Introduction.* The presented article is devoted to the justification of the training of psychological vitality as an effective means of psychological training for cadets in Saint-Peterburg University of the State Fire Service of Emercom of Russia to conduct combat operations on fire fighting and carrying out rescue operations in their future professional activity. The authors determine the relevance of the topic by the existing gap between the requirements of professional activity imposed on the

person and the absence in educational programs of training specialists in the field of fire safety of reasonable practices of formation of the required competences.

Psychological vitality is considered by the authors as a key ability of the personality, ensuring in extreme conditions of activity the level of efficiency and mental functioning, optimal for making decisions, full realization of knowledge and experience.

*Materials and methods.* The main methods of research are: analysis of scientific literature on problems of psychology and psychophysiology of activity in extreme conditions, as well as normative and statistical documents; Operationalization of the concept of psychological vitality through empirical characteristics and the corresponding methodical complex; modeling of training.

*Results.* The training is justified as an effective means of psychological preparation of cadets for solving combat tasks in the extreme conditions of professional activity. Viability is operationalized, methodological tools for its research are proposed. A conceptual model of training is presented, goals, methods, and techniques are described.

*Discussion.* Initial basis of development of training of psychology vitality for students is the educed disparity between requirements to descriptions of personality and facilities of their forming in the main and additional educational programs of preparation of specialists in area of fire safety. Despite the rather high level of subject training in the field of extreme psychology, in educational conditions, close and preceding real combat actions, cadets experience the strongest stress, which does not allow to use the acquired knowledge.

The training is an effective means of filling the revealed gap between professional requirements and educational program by creating conditions for expanding understanding of their interaction with the world at the cognitive level, reflexive work on search of meaning and life values, activity development of resilient practices.

It is expected that learned meanings, knowledge, practices will be interiorized in the form of vitality attitudes, which in turn will be ex-

teriorized as actions to preserve physical, mental and social health in various, including extreme conditions. The effectiveness of the training is ensured by compliance of its content and forms of implementation with the general scientific and actual psychological principles and provisions.

*Conclusion.* Drawn conclusion that the use of training in an educational process will assist forming and development of psychological readiness of personality of students to the decision of urgent tasks in extreme terms due to developing a system flair to the mature and difficult forms of self-regulation on the levels of existential options, psychological and psychofisiological functioning of personality, providing the proof controlling, capacity for an adequate acceptance and realization of decisions on the basis of present knowledge and experience.

**Keywords:** self-regulation, psychological vitality, training of vitality, extreme situation, stress-hardiness, existential options, educational program, professional preparation, cadets.

**Highlights:**

Contradiction is fixed between the requirements produced to personality of specialist in area of fire safety and by maintenance of psychological preparation on the stage of educating of students in institution of higher learning;

Are psychological options and skills, providing the individual system capacity of personality for the difficult and mature forms of self-regulation in the extreme terms of activity certain through the concept of psychological vitality;

It is pshychologic vitality of operationalization in terms of empiric descriptions of level and quality of self-regulation on semantic, cognitive, emotional, neuropsychic levels of functioning of personality of students;

The model of training of psychological vitality as facilities of psychological preparation of students is reasonable and worked out to the conduct of the battle operating under extinguishing of fires and realization wrecking.

## References

1. Pravdina L.R. & Vasil'yeva O.S. (2008), *Ekstremal'nyye i krizisnyyesituatsii v kontekste psikhologii zdorov'ya* [Extreme and crisis situations in the context of health psychology]. *Severo-Kavkazskiy psikhologicheskiy vestnik*, 3, 78. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ekstremalnye-i-krizisnye-situatsii-v-kontekste-psiho-logii-zdorovya> (Accessed: 11.10.2019). (In Russian).
2. Bleyer A.N. (2006), *Osnovypsikhofiziologiiiekstremal'noydeyatel'nosti (kurslektiy)* [Fundamentals of the psychophysiology of extreme activity: a course of lectures]. *Anita Press*, Moscow, 380 p. (In Russian).
3. Smirnov B.A., Dolgopolova Ye.V. (2007), *Psikhologiya deyatel'nosti v ekstremal'nykh situatsiyakh* [Psychology of activity in extreme situations]. *Izdatel'stvo "Gumanitarnyy Tsentr"*, Xar'kov, 276 p. (In Russian).
4. Edrs.: Abakumova I.V. & Ermakov P.N. (2013), *Psikhologiya formirovaniya antiterroristicheskikh tsennoste y studentov sovremennogo universiteta: uchebnik* [Psychology of the formation of anti-terrorist values of students of a modern university]. *KREDO*, Moscow, 352 p. (In Russian).
5. Lebedev V.I. (2001), *Ekstremal'naya psikhologiya. Psikhicheskaya deyatel'nost' v tekhnicheskikh i ekologicheskizamknutykh sistemakh (uchebnik)* [Extreme psychology. Mental activity in technical and ecologically closed systems (A textbook)]. *YUNITI-DANA*, Moscow, 431p. (In Russian).
6. *Gibel' napozharakh: statistika, analizios novnyye pokazateli* [Death in fires: statistics, analysis and key indicators]. *Sayt "Klub pozharnykh i spasateley "Fireman.club"*. Available at: <https://fireman.club/statyi-polzovateley/gibel-napozharax/> (Accessed: 11.10.2019). (In Russian).
7. *Tekhnicheskiy reglament o trebovaniyakh pozharnoy bezopasnosti : federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii ot 22 iyulya 2008 g. № 123-FZ* [Technical regulation on fire safety requirements (Federal Law of the Russian Federation of July 22, 2008 No. 123-Φ3)]. *Prinyat Gosudarstvennoy Dumoy Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 4 iyulya 2008 g.* [Adopted by the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation on July 4, 2008]. *Odobren Sovetom Federatsii Federal'nogo Sobraniya Rossiyskoy Federatsii 11 iyulya 2008 g.* [Approved by the Council of the Federation of the Federal Assembly of the Russian Federation on July 11, 2008]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).
8. *Ob utverzhdenii Boyevogo ustava podrazdeleniy pozharnoy okhrany, opredelyayushchego poryadok organizatsii tusheniya pozharov i provedeniya avariynospasatel'nykh rabot (prikaz MCHS Rossii ot 16 oktyabrya 2017 g. № 444)* [On approval of the Combat Charter of fire brigades, which determines the organization of fire extinguishing and emergency rescue operations (Order No. 444 of the Russian Emergencies Ministry of October 16, 2017)]. *Spravochno-pravovaya sistema "Konsul'tantPlyus"*. (In Russian).
9. Leonenko N.O. (2013), *Smyslovaya regulyatsiya v psikhologicheskoy structure zhiznestoykosti studentov pedagogicheskogo vuza* [Sense regulation in the psychological structure of the resilience of students of a pedagogical university]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii*, 4, 149–154.

10. Tillikh P. (2014), *Muzhestvo byt'* [Courage to be]. *Izdatel'stvo "Modern"*, Moscow, 240 p. (In Russian).
11. Mey R. (1977), *Smysl trevogi* [The Meaning of Anxiety]. Translated by Zavalov M. I. & Siburina A. YU., 2001, *Izdatel'stvo "Nezavisimaya firma "Klass"*, Moscow. Terminological revision by Danchenko V., 2005, *Izdatel'stvo "PSYLIB"*, Kyiv, Available at: <http://psylib.org.ua/books/meyro02/index.htm> (Accessed: 11.10.2019). (In Russian).
12. Mey R. (2004), *Otkrytiye Bytiya* [Discovery of Genesis]. *Institut Obshche humanitarnykh issledovaniy*, Moscow, 224 p. (In Russian).
13. Maddi S. (2002), *Teorii lichnosti: Sravnitel'nyy analiz* [Personality Theories: A Comparative Analysis]. *Izdatel'stvo "Rech"*, St. Petersburg, 539 p. (In Russian).
14. Leont'yev D.A. & Osin Ye.N. (2007), *Pechat' ekzistentsializma: Empiricheskiye korrelyatyie kzistentsial'nogo mirovozzreniya* [Seal of existentialism: empirical correlates of existential worldview]. *Ekzistentsial'naya traditsiya: Filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya*, 1 (10), 121–130. (In Russian).
15. Leont'yev D.A. & Rasskazova Ye.I. (2006), *Test zhiznestoykosti* [Vitality test]. *Izdatel'stvo "Smysl"*, Moscow, 63 p. (In Russian).
16. Berg T.N. (2005), *Nervno-psikhicheskaya neustoychivost' isposobyeyevy yavleniya* [Neuropsychic instability and methods for its detection]. *Izdatel'stvo Morskogo gosudarstvennogo universiteta imeni admirala G.I. Nevel'skogo*, Vladivostok, 63 p. (In Russian).
17. Karelin A. (2007), *Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov* [Big Encyclopedia of Psychological Tests]. *Izdatel'stvo "Eksmo"*, Moscow, pp. 36–38. (In Russian).
18. Leonenko N.O. & Pan'kova A.M. (2015), *Etnopsikhologicheskiye osobennosti i usloviya razvitiya zhiznestoykosti studentov (Uchebnoye posobiye)* [Ethnopsychological features and conditions for the development of students' resilience (A textbook)]. *Izdatel'stvo Federal'nogogosudarstvennogo byudzhethnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya "Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet"*, Yekaterinburg, 173 p. (In Russian).
19. Leont'yev A.N. (2004), *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. *Izdatel'stva: "Smysl", "Academia"*, Moscow, 352 p. (In Russian).
20. Bernshteyn N. A. (1990), *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of movements and activity]. *Izdatel'stvo "Nauka"*, Moscow, 494 p. (In Russian).

DOI 10.25588/CSPU.2019.82.67.019

УДК 159.9

ББК 88.5

**А. А. Степанова**

ORCID № 0000-0003-3715-2027

Ассистент кафедры общей и социальной психологии,  
Уральский федеральный университет, г. Екатеринбург. Российская Федерация.

*E-mail: a.a.stepanova@urfu.ru*

## **ЭТНИЧЕСКАЯ ОТЧУЖДЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ: ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ**

### **Аннотация**

*Введение.* Одной из основных причин напряженности межэтнического взаимодействия в России являются трудности адаптации мигранта к новой среде. Психологические проблемы, сопровождающие процесс аккультурации мигрантов, приводят к стремлениям изолироваться от коренного населения страны, что воспринимается как угроза. Цель статьи — обобщение результатов исследования характеристик этнической отчужденности личности.

*Методы и материалы.* Методами научного исследования выступили анализ литературы по проблеме этнической отчужденности; тестирование посредством диагностических методик; методы статистической обработки данных: корреляционный анализ (критерий корреляции  $r$ -Пирсона) для выявления значимых корреляционных взаимосвязей переменных, однофакторный дисперсионный анализ для выявления зависимостей.

*Результаты.* Проведен анализ российских и зарубежных исследований по проблеме этнической отчужденности. Дано определение этнической отчужденности — таких отношений мигрантов с окружающей средой, при которых личность противопоставляет себя новому этническому обществу, испытывая чувства неприятия, враж-

Этническая отчужденность личности: основные характеристики и социально-психологические закономерности

дебности, изолированности в отношении других личностей, групп и в целом всего сообществу, в котором пребывает. Результатом эмпирического исследования являются основные характеристики личности, способствующие развитию этнической отчужденности: дезадаптированность, депрессивность, дисгармония, ностальгия по родному этносу и его культуре, стремление к индивидуализму.

*Обсуждение.* Приводится опыт современных исследований влияния этнической отчужденности личности на межэтническую напряженность, деструктивность межкультурных контактов, социальные и экономические процессы в странах.

*Заключение.* Подводятся итоги эмпирического исследования, формулируются основные социально-психологические закономерности этнической отчужденности. Делается вывод о том, что трудности адаптации мигранта в новую социокультурную среду связаны с нарастанием уровня этнической отчужденности и неудачными попытками самостоятельно справиться с чувствами одиночества, изолированности и бессилия, что открывает поле для новых исследований, связанных с психологической профилактикой этнической отчужденности.

**Ключевые слова:** отчужденность; этническая отчужденность; адаптация; интеграция; идентичность; социокультурная среда.

**Основные положения:**

- дано определение этнической отчужденности на основе глубокого анализа научной и исследовательской литературы;
- проведено эмпирическое исследование, в результате которого выделены основные характеристики личности, способствующие развитию этнической отчужденности: дезадаптированность, депрессивность, дисгармония, ностальгия по родному этносу и его культуре, стремление к индивидуализму;
- сформулированы основные социально-психологические закономерности, характерные для этнической отчужденности.

**1 Введение (Introduction)**

По разным оценкам, до 40 % мигрантов из состава этнических групп, прибывающих на территорию России, изъявляют желание остаться на постоянное место жительства, принять гражданство и перевезти семьи. Несмотря на то, что Россия всегда являлась представителем многонациональной страны, современная ситуация отличается особой остротой в сфере межэтнического взаимодействия. Причин нарастающей напряженности, основанной на межнациональной почве, выделяется множество: соотношение русского и нерусского населения на всем этнотерриториальном пространстве страны, деструктивное поведение обеих сторон (проявление национализма и ксенофобии), формирование этнических анклавов на территории современных мегаполисов и пр.

Действительно, на территории мегаполисов России формируются жилые кварталы, населенные конкретными национальностями, появляются многонациональные образовательные организации, в которых есть дети мигрантов и т. д. Таким образом, происходит не социализация прибывающих мигрантов в новое социокультурное общество, а их изоляция и обособление. Подобная тенденция свидетельствует о психологических проблемах мигрантов и трудностях их адаптации в новой среде. Такие формирования рассматриваются негативно коренным населением страны, расценивается как угроза со стороны иностранных граждан. Негативное отношение, неконструктивное общение, а порой и отсутствие всяческого общения между гражданами России и мигрантами приводит к развитию деструктивных форм межэтнического взаимодействия. Проблема нарастающей этнической напряженности требует планомерной и всеобъемлющей деятельности по психологической адаптации иностранных граждан, мигрирующих в Россию.

Российская власть придает большое значение совершенствованию целей, задач, принципов и основных направлений деятельности РФ в сфере миграции. Федеральным агентством по делам национальностей (ФАДН) РФ разработан закон о социокультурной адапта-

ции мигрантов, который считается первым не только в России, но и во всем мире. Государственная национальная политика направлена на нормативно-правовое регулирование и оказание государственных услуг социальной, культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в России.

Атлас новых профессий Сколково внес специалиста по адаптации мигрантов в список профессий, которые появятся до 2020 г. Профессионал в области адаптации мигрантов должен будет проводить языковое обучение и культурное просвещение мигрантов, в том числе через виртуальное обучение [1].

Научное сообщество большое внимание также уделяет проблемам социальной адаптации мигрантов в новую этническую среду, однако малоизученными остаются психологические трудности мигрантов, сопровождающие процесс аккультурации и интеграции. В данной статье приведено исследование феномена, характеризующего процесс изоляции мигрантов от нового этнического общества — этнической отчужденности.

## **2 Материалы и методы (Materials and methods)**

Проведенное исследование характеристик этнической отчужденности личности проходило в два этапа:

*1 этап* — проведен анализ научно-исследовательской литературы по проблеме этнической отчужденности личности. Данный этап позволил обобщить различные подходы к исследованию феномена отчужденности, сформулировать определение этнической отчужденности и выделить ряд ее специфических особенностей.

*2 этап* — проведен констатирующий этап диагностики этнических мигрантов с использованием комплекса методик: методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде» (Л. В. Янковский), тест культурно-ценностных ориентаций (Л. Г. Почебут), методика «Показатели индивидуализма — коллективизма» (Л. Г. Почебут), методика «Социальные эталонные переменные» (Л. Г. Почебут), методика «Виды и компоненты толерантности — интолерант-

ности» (Г. Л. Бардиер), тест «Личностная готовность к переменам» (адаптирован Н. А. Бажановым, Г. Л. Бардиер) [2].

В выборку исследования вошли мигранты, покинувшие привычное место проживания и переехавшие в Свердловскую область, это и переселенцы из-за рубежа, и субъекты внутренней миграции ( $n = 410$ ), средний период пребывания в Свердловской области — 5 лет.

Этническая принадлежность участников исследования: таджики — 28%, татары — 14 %, башкиры — 12 %, армяне — 12 %, узбеки — 11 %, киргизы — 11 %, украинцы — 7 %, белорусы — 5 %.

Пол: мужчины — 45 %, женщины — 55 %.

Возраст: 18-30 лет — 15 %, 30-50 лет — 55 %, 50-60 лет — 30 %.

Профессиональная деятельность: мужчины — представители рабочих профессий (токари, слесари, строители, водители). Женщины-домохозяйки (47 %), представители рабочих профессий — маляры, мастера, контролеры, обслуживающий персонал (11 %), преподаватели русского языка для иностранцев (2 %).

### 3 Результаты (Results)

Первый этап исследования был посвящен анализу имеющейся научной и исследовательской литературы по проблеме. Этническая отчужденность как одна из основных психологических проблем мигрантов и причин развития этнической напряженности в стране еще не становилась предметом отдельного изучения, что актуализирует представленное исследование. Как психологический феномен отчужденность рассматривается в зарубежной психологии и социологии с 1959 г. (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, З. Фрейд, Э. Фромм), в отечественной науке понятие отчужденности появилось позже и встречается значительно реже (А. А. Крылов, В. Г. Крысько, Н. Е. Покровский, С. В. Попова).

Наибольшее количество исследований посвящено социальной отчужденности (Я. В. Башмановская [3], И. С. Гусева [4], Е. О. Смолева [5], О. Heath [6], М. Н. Lystad, А. Emami, G. Higginbottom, J. Saifirour [7], D. Schopfloch), профессиональному отчуждению (Г. Ма-

нуйлов, Э. Э. Сыманюк, Л. Б. Шнейдер, D. S Chiaburu, I. Diaz, A. De Vos); отчужденности в межличностных взаимоотношениях (С. В. Духновский, В. Н. Куницына).

Понятие этнической отчужденности фигурирует в исследованиях Е. Д. Максимчук [8], С. В. Поповой, J. C. Chukwuorji [9], L. Garratt, С. М. Ifeagwazi, E. Zschaeus). Наибольшее распространение получил подход описания отчужденности через противопоставление идентичности (М. В. Ворончихина [10], Л. П. Поползина, О. А. Топильская [11], А. А. Щербинин, J. M. Ellis [9], M. Foddy [12], M. J. Halloran, F. Jongkind, C. J. Nellum, L. L. Rowley, A. A. Stukas, C. Tanti). Дихотомия «идентификация — отчуждение» представляет собой взаимобратные процессы, при этом конечным результатом процесса идентификации является идентичность, а результатом процесса отчуждения от новой среды — отчужденность [6; 7; 9; 10; 12; 13–17]. Т. е. отчуждение является процессом, а отчужденность — его результатом.

Часть исследований посвящена проблеме маргинализации личности, характеризующей процесс нахождения на границе двух антогонистичных культур (Н. Е. Дробязко, А. С. Ким, В. Г. Крысько, Р. Э. Парк, Т. Г. Стефаненко, A. Ghosh, M. Shah, E. Stonequist, M. Suliman, A. Ullah).

Обобщив содержание имеющейся научной и исследовательской психологической литературы, мы склонны согласиться с описанием понятия «отчужденность» как выражения таких взаимоотношений личности с окружающей действительностью, при которых ее деятельность, сама личность, а также окружающие люди и социальные группы воспринимаются как противоположные и чуждые. Данное определение позволяет сформулировать и определение *этнической отчужденности*, которая представляет собой такие отношения мигранта с окружающей средой, при которых личность противопоставляет себя новому этническому обществу, испытывая чувства неприятия, враждебности, изолированности в отношении других личностей,

групп и в целом всего сообществу, в котором пребывает.

Последующий теоретический анализ был сосредоточен на выявлении особенностей, характерных для отчужденной личности:

- личность утрачивает свое «Я» и тождественность самому себе, что может проявляться в конфронтации между актуальным и потенциальным существованием;

- личности присуще ощущение бессмысленности происходящих событий, собственной жизни и деятельности, чувства бессилия перед проблемами и трудностями;

- сниженный уровень ожиданий, частичное или полное отсутствие надежды на собственный успех и наилучший исход событий;

- личность осознает и воспринимает новую этническую среду как общество, в котором утрачены правила, нормы, привычные ценности и традиции;

- личность ощущает одиночество, что приводит к разрушению возможных межличностных взаимоотношений или к утрате уже имеющихся контактов;

- окружающее общество оценивается как чуждое, что провоцирует желание отстраниться, изолироваться от нового социума и противопоставить себя этому социуму;

- неудовлетворенность профессиональной деятельностью (характерна для людей с низкой заработной платой, недостаточным образованием, низким социальным статусом).

В контексте концепции «отчужденность — идентичность» выделенные свойства непосредственно связаны с утратой самоидентификацией личности. Таким образом, указанные особенности справедливо применить и для этнической отчужденности.

На втором этапе нами проведено эмпирическое исследование с целью выявления психологических характеристик личности, способствующих формированию и развитию у нее этнической отчужденности. Для выявления корреляционных связей использовался критерий корреляции Пирсона (Таблица 1).

Таблица 1 — Матрица показателей, полученных по критерию корреляции Пирсона\*

Table 1 — Matrix of indicators obtained by the correlation Pearson criterion

Отчужденность	
<i>Методика «Адаптация личности к новой социокультурной среде»</i>	
Адаптивность	-0,33
Депрессивность	0,69
Ностальгия	0,72
<i>Методика «Показатели индивидуализма и коллективизма»</i>	
Индивидуализм	0,31
<i>Методика «Социально-эталонные переменные»</i>	
Партикуляризм	0,40
Примечание – $p < 0.05$	

Качественный анализ полученных данных позволил зафиксировать взаимосвязь между отчужденностью личности и ее адаптивностью ( $r = -0,33$  при  $p < 0,05$ ). Данные результаты подтверждают гипотезу о том, что с увеличением уровня отчужденности личности от новой этнической среды уменьшается вероятность успешной адаптации личности. В свою очередь, проблемы адаптации и интеграции личности в новое общество указывают на нежелание взаимодействовать с представителями другого этноса, переживание чувств физической и социальной незащищенности, отрицательное отношение к новой культуре и ее традициям.

Статистически значимая взаимосвязь обнаружена между отчужденностью и депрессивностью ( $r = 0,69$  при  $p < 0,05$ ). Данные выводы демонстрируют возрастающие вместе с уровнем отчужденности тревожные чувства, страх, растерянность, опустошенность, подавленность и сомнения в собственных действиях. Депрессивность личности также характеризуется утратой актуальных целей, ценностей, смыслов и интересов.

Статистически подтвержденная корреляция отчужденности и ностальгии ( $r=0,72$  при  $p<0,05$ ) указывает на чувство утраты связи с родной культурой, этносом, актуальными традициями. Результатом отсутствия эмоциональной связи с родными и близкими становятся меланхолические чувства, тоска, смятение и растерянность в отношении нового социального статуса.

Дальнейший анализ данных позволил подтвердить связь между отчужденностью и индивидуализмом ( $r = 0,31$  при  $p < 0,05$ ). Данные результаты позволяют сделать вывод о том, что у отчуждающейся личности возрастают стремления к самостоятельности, независимости от нового общества. Авторы методики, Л. Г. Почебут и Г. Триандис, описывают индивидуализм через такие характеристики, как: эмоциональная отдаленность, низкая привязанность и вовлеченность в традиции нового общества, превалирование личных интересов над общественными.

На основе результатов исследования, полученных с помощью методики «Социальные эталонные переменные» (Л. Г. Почебут), обнаружена значимая корреляционная связь между шкалами отчужденности и партикуляризма ( $r = 0,40$ ,  $p < 0,05$ ). Партикуляризм описывает ориентированность личности при оценке окружающей действительности использовать частные критерии, а не общие, принятые в обществе. Кроме того, партикуляризм — это свойство личности оставлять приоритет за личными целями, а не групповыми или общественными. Это описание схоже с описанием индивидуализма.

Для выявления влияния этноса на уровень проявления типов адаптации был проведен однофакторный дисперсионный анализ, где в качестве фактора выступал этнос, имеющий 5 уровней (армяне, белорусы, киргизы, таджики, узбеки, украинцы), а в качестве зависимой переменной — уровни типов адаптации (таблица 2). Результаты дисперсионного анализа выявили значимое влияние этноса на уровень адаптивности ( $F = 3,78$  при  $p < 0,01$ ), на уровень депрессивности ( $F = 3,70$  при  $p < 0,01$ ), на уровень ностальгии ( $F = 8,57$  при

$p < 0,01$ ) и уровень отчужденности ( $F = 21,55$  при  $p < 0,01$ ) (Таблица 2).

Таблица 2 — Матрица показателей влияния этноса на уровни проявления типов адаптации

Table 2 — Matrix of indicators of the impact of ethnicity on the levels of adaptation

Тип адаптации	F	p
Адаптивность	3,78	$< 0,01$
Комформность	0,64	$> 0,5$
Интерактивность	0,86	$> 0,5$
Депрессивность	3,70	$< 0,01$
Ностальгия	8,57	$< 0,01$
Отчужденность	21,55	$< 0,01$

Качественный анализ полученных результатов позволяет описать основные характеристики личности, способствующие развитию этнической отчужденности: дезадаптированность, депрессивность, дисгармония, ностальгия по родному этносу и его культуре, стремления к индивидуализму.

#### 4 Обсуждение (Discussion)

Учитывая разные точки зрения исследователей проблемы отчужденности, мы можем сделать вывод об актуальности исследования психологических трудностей мигрантов, сопровождающих процесс аккультурации и интеграции. Зарубежные ученые в рассматриваемой проблеме обращают большое внимание на психологические проблемы не только официальных мигрантов, но и вынужденных, и нелегальных мигрантов. Совет национальных психологических ассоциаций по продвижению интересов этнических меньшинств в своем пособии описывает необходимость изучения культурных особенностей мигрантов для создания специфических методов работы по их интеграции в новое общество [13].

Мировые исследования также поддерживают наш тезис о влиянии психологических трудностей мигрантов, в т.ч. этнической

отчужденности, на ситуацию в стране — этническую напряженность, конфликтность межкультурных контактов и деструктивное поведение на национальной почве. Так, исследователи из Китая сконцентрировали свое внимание на внутренних мигрантах, которые, так же, как и внешние мигранты, сталкиваются с социальными и культурными барьерами в обществе. Ученые считают, что внутренние мигранты оказывают значительное влияние на экономическую ситуацию в стране, т.к. менее эффективны в труде, чем коренные жители. Успешная адаптация в новое общество позволит решить проблему социальных барьеров и положительно скажется на качестве труда и производительности [18].

Российские исследователи сосредоточены на методах правовой и социальной адаптации, которая сказывается на взаимодействии людей в социокультурном обществе, в т. ч. и на профессиональной деятельности. Так, К. А. Пшенко и М. С. Якушкина считают работу Центра социокультурной, правовой и языковой адаптации мигрантов фактором стабилизации миграционных потоков в страну [19].

### **5 Заключение (Conclusion)**

Этническая отчужденность представляет собой такие отношения мигранта с окружающей средой, при которых личность противопоставляет себя новому этническому обществу, испытывая чувства неприятия, враждебности, изолированности в отношении других личностей, групп и в целом всего сообщества, в котором пребывает. Основные социально-психологические закономерности этнической отчужденности:

- рост уровня этнической отчужденности личности является следствием проблем адаптации в новую социокультурную среду;
- этническая отчужденность личности является причиной конфликта идентичности, который может привести к потере самоидентификации личности;
- этническая отчужденность является следствием культурного одиночества личности;

– рост уровня отчужденности личности усиливает эмоциональную отдаленность от социокультурной среды, желание быть независимым, самостоятельным и не вовлеченным в нее;

– для этнически отчужденной личности характерны депрессивные чувства: тревога, страх, растерянность, подавленность, опустошенность, потеря ранее близких ценностей, норм и смыслов;

– личности, этнически отчужденной от новой социокультурной среды, свойственна ностальгия и тоска по родной культуре;

– этническая отчужденность может усилить в личности негативные установки по отношению к новой социокультурной среде, в том числе и деструктивное поведение.

Таким образом, трудности адаптации и интеграции мигранта в новую социокультурную среду связаны с нарастанием уровня этнической отчужденности и неудачными попытками самостоятельно справиться с чувствами одиночества, изолированности и бессилия. Таким образом, снижение уровня этнической отчужденности и последующее содействие личности в адаптации к новой социокультурной среде является основной задачей психологической профилактики этнической отчужденности.

### Библиографический список

1. Специалист по адаптации мигрантов [Электронный ресурс] // Атлас новых профессий. М. : Агентство стратегических инициатив ; Московская школа управления «СКОЛКОВО», 2014. 168 с. URL: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf) (дата обращения: 18.01.2019).

2. Почебут Л. Г. Кросс-культурная и этническая психология. Санкт-Петербург : Питер, 2012. – 336 с.

3. Башмановская Я. В. Преодоление социального отчуждения как условие выхода из состояния одиночества // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2014. № 6 (2). С. 25–30.

4. Гусева И. С. Опросник экспресс-диагностики отчужденности личности и его апробация // Вестник Уральского института экономики, управления и права. 2014. № 3 (28). С. 66–71.

5. Смолева Е. О. Социальное отчуждение: анализ теоретических подходов // Вопросы территориального развития. 2016. № 4 (34). С. 1–14.

6. Heath O. (2018), “Policy alienation, social alienation and working-class abstention in Britain, 1964–2010”, *British Journal of Political Science*, vol. 48, no. 4, pp. 1053–1073.

7. Safipour J., Schopfloch D., Higginbottom G. & Emami A. (2011), “Feelings of social alienation: a comparison of immigrant and non-immigrant Swedish youth”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, vol. 31, no. 7/8, pp. 456–468.
8. Максимчук Е. Д. Применение программы социально-психологического сопровождения межкультурной адаптации иностранных студентов // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 4. С. 171–175.
9. Ellis J.M., Rowley L.L. & Nellum C.J. (2018), “From alienation to efficacy: An examination of racial identity and racial academic stereotypes among Black male adolescents”, *Urban Education*, vol. 53 (7), pp. 899–928.
10. Щербинин А. А., Поползина Л. П., Ворончихина М. В. Преодоление «отчуждения» (otherization) в рамках процесса обучения межкультурной коммуникации // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 13. С. 125–130.
11. Топильская О. А. Восстановление баланса в психологическом конверсиве отчуждение — идентификация как способ преодоления отчуждения // Социально-экономические явления и процессы. 2014. № 3 (061). С. 236–242.
12. Tanti C., Stukas A. A., Halloran M. J. & Foddy M. (2011), “Social identity change: Shifts in social identity during adolescence”, *Journal of adolescence “Elsevier”*, vol. 34, no. 3, pp. 555–567.
13. *Psychology Education and Training From Culture-Specific and multiracial Perspectives (Critical issues and recommendations)* (2009), American Psychological Association. Council of National Psychological Associations for the Advancement of Ethnic Minority Interests, Washington, DC, 52 p.
14. Gorbachev O. (2018), “Migrants and the Russian State in the 20th Century: Opportunities and Limitations”, *Quaestio Rossica*. 1. pp. 240–248. DOI: 10.15826/qr.2018.1.293.
15. Ifeagwazi C.M., Chukwuorji J.C. & Zacchaeus E. (2015), “Alienation and Psychological Wellbeing: Moderation by Resilience”, *Social Indicators Research*, no. 120 (2). URL: [https://www.researchgate.net/publication/269820735\\_Alienation\\_and\\_Psychological\\_Wellbeing\\_Moderation\\_by\\_Resilience](https://www.researchgate.net/publication/269820735_Alienation_and_Psychological_Wellbeing_Moderation_by_Resilience) (дата обращения: 14.01.2019).
16. Kuprina T.V. & Sandler M. (2015), “Common and specific features of migration flows in Russia, CIS and far abroad”, *Economy of Region*, 2. 194–207. DOI:10.17059/2015-2-16.
17. Merenkov A. & Antonova N. (2015), “Problems of Social Adaptation of International Students in Russia”, *New Educational Review*,. 3, pp. 122–132. DOI:10.15804/ner.2015.41.3.10.
18. Wang W.W. & Fan C.C. (2012), “Migrant workers' integration in urban China: Experiences in employment, social adaptation, and self-identity”, *Eurasian Geography and Economics*, vol. 53, no. 6, pp. 731–749.
19. Нето Ф. П. С., Пшенко К. А., Якушкина М. С. Социокультурная и правовая адаптация мигрантов как фактор стабилизации миграционных потоков в СНГ // Наука и образование. Педагогика. 2011. № 2 (27). С. 104–108.

**A. A. Stepanova**

ORCID No. 0000-0003-3715-2027

Assistant of the Department of General and Social Psychology,  
Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin,  
Yekaterinburg, Russia.  
E-mail: [a.a.stepanova@urfu.ru](mailto:a.a.stepanova@urfu.ru)

## ETHNIC ALIENATION OF THE INDIVIDUAL: MAIN CHARACTERISTICS AND SOCIO-PSYCHOLOGICAL PATTERNS

### **Abstract**

*Introduction.* One of the main reasons for the tension of inter-ethnic interaction in Russia is the difficulty of adapting a migrant to a new environment. The psychological problems that accompany the acculturation of migrants lead to the desire to isolate themselves from the indigenous population of the country, which is perceived as a threat. The purpose of the article is to summarize the results of the study of the characteristics of ethnic alienation of the individual.

*Materials and methods.* The main research methods are the analysis of scientific literature devoted to the problem of ethnic alienation; testing by means of diagnostic techniques; methods of statistical data processing: correlation analysis (R-Pearson correlation criterion) to identify significant correlation relationships of variables, single-factor analysis of variance to identify dependencies.

*Results.* The analysis of Russian and foreign researches on the problem of ethnic alienation is carried out. The definition of ethnic alienation is given — such relations of the subject with the environment in which the migrant opposes himself to the new ethnic environment, experiencing feelings of isolation and rejection, hostility towards other individuals, groups and in General the entire ethnic community to which he arrived. The main characteristics of ethnic alienation are defined: social disadaptation, depression and disharmony of personality, nostalgia and longing for native culture, individualism, identification with native ethnos.

*Discussion.* The experience of modern researches of influence of ethnic alienation of the person on interethnic tension, destructiveness of intercultural contacts, social and economic processes in the countries is resulted.

*Conclusion.* The results of the empirical research are summarized, the main socio-psychological regularities of ethnic alienation are

formulated. It is concluded that the difficulties of adaptation of migrants to the new socio-cultural environment are associated with an increase in the level of ethnic alienation and unsuccessful attempts to cope with feelings of loneliness, isolation and powerlessness, which opens the field for new research related to the psychological prevention of ethical alienation.

**Keywords:** alienation; ethnic alienation; adaptation; integration; identity; socio-cultural environment.

**Highlights:**

The definition of ethnic alienation is given on the basis of an in-depth analysis of scientific and research literature;

An empirical study was conducted, which highlighted the main characteristics of ethnic alienation: social disadaptation; depression, disharmony of personality; nostalgia, longing for their native culture; individualism;

The main socio-psychological patterns characteristic of ethnic alienation are formulated.

**References**

1. *Atlas novykh professiy* [Atlas of new professions]. *Agentstvo strategicheskikh initsiativ, Moskovskaya shkola upravleniya "SKOLKOVO"*, Moscow, 168 p. URL: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf) (Accessed: 18.01.2019). (In Russian).
2. Pochebut L.G. (2012), *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya* [Cross-cultural and ethnic psychology]. *Izdatel'stvo "Piter"*, St. Petersburg, 336 p. (In Russian).
3. Bashmanovskaya J.V. (2014), *Preodolenie social'nogo otchuzhdenija kak uslovie vyhoda iz sostojanija odinochestva* [Overcoming social exclusion as a condition for getting out of loneliness]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya*. 6 (2), 25–30. (In Russian).
4. Guseva I.S. (2014), *Oprosnik jekspress-dagnostiki otchuzhdennosti lichnosti i ego aprobacija* [Questionnaire for express-diagnostics of personality alienation and its approbation]. *Vestnik Ural'skogo instituta ehkonomiki, upravleniya i prava*. 3 (28), 66–71. (In Russian).
5. Smoleva E.O. (2016) *Social'noe otchuzhdenie: analiz teoreticheskikh podhodov* [Social exclusion: analysis of theoretical approaches]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya*. 4 (34), 1–14. (In Russian).

6. Heath O. (2018), “Policy alienation, social alienation and working-class abstention in Britain, 1964–2010”, *British Journal of Political Science*, vol. 48, no. 4, pp. 1053–1073.

7. Safipour J., Schopflocher D., Higginbottom G. & Emami A. (2011), “Feelings of social alienation: a comparison of immigrant and non-immigrant Swedish youth”, *International Journal of Sociology and Social Policy*, vol. 31, no. 7/8, pp. 456–468.

8. Maksimchuk E.D. (2016) *Primenenie programmy social'no-psihologicheskogo soprovozhdeniya mezhkul'turnoj adaptacii inostrannyh studentov* [The application of the program of socio-psychological support for cross-cultural adaptation of foreign students]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 4, 171–175. (In Russian).

9. Ellis J.M., Rowley L.L. & Nellum C.J. (2018), “From alienation to efficacy: An examination of racial identity and racial academic stereotypes among Black male adolescents”, *Urban Education*, vol. 53 (7), pp. 899–928.

10. Scherbinin A.A., Popolzina L.P., Voronchikhina M.V. (2010) *Preodolenie «otchuzhdeniya» (otherization) v ramkah processa obucheniya mezhkul'turnoj kommunikacii* [Overcoming Otherization in the framework of the process of learning intercultural communication]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 13, 125–130. (In Russian).

11. Topil'skaya O.A. (2014) *Restoring balance in the psychological converse of alienation-identification as a way of overcoming alienation* [Restoring balance in the psychological converse of alienation-identification as a way of overcoming alienation]. *Social'no-ehkonomicheskie yavleniya i process*. 3 (061), 236–242. (In Russian).

12. Tanti C., Stukas A. A., Halloran M. J. & Foddy M. (2011), “Social identity change: Shifts in social identity during adolescence”, *Journal of adolescence “Elsevier”*, vol. 34, no. 3, pp. 555–567.

13. *Psychology Education and Training From Culture-Specific and multiracial Perspectives (Critical issues and recommendations)* (2009), American Psychological Association. Council of National Psychological Associations for the Advancement of Ethnic Minority Interests, Washington, DC, 52 p. Available at: <https://www.apa.org/pi/oema/resources/education-training.pdf> (Accessed: 14.01.2019).

14. Gorbachev O. (2018), “Migrants and the Russian State in the 20th Century: Opportunities and Limitations”, *Quaestio Rossica*. 1. pp. 240–248. DOI: 10.15826/qr.2018.1.293.

15. Ifeagwazi C.M., Chukwuorji J.C. & Zacchaeus E. (2015), “Alienation and Psychological Wellbeing: Moderation by Resilience”, *Social Indicators Research*, no. 120 (2). Available at: [https://www.researchgate.net/publication/269820735\\_Alienation\\_and\\_Psychological\\_Wellbeing\\_Moderation\\_by\\_Resilience](https://www.researchgate.net/publication/269820735_Alienation_and_Psychological_Wellbeing_Moderation_by_Resilience) (Accessed: 14.01.2019).

16. Kuprina T.V. & Sandler M. (2015), “Common and specific features of migration flows in Russia, CIS and far abroad”, *Economy of Region*, 2. 194–207. DOI:10.17059/2015-2-16.

17. Merenkov A. & Antonova N. (2015), “Problems of Social Adaptation of International Students in Russia”, *New Educational Review*,. 3, pp. 122–132. DOI:10.15804/tner.2015.41.3.10.

18. Wang W.W. & Fan C.C. (2012), “Migrant workers' integration in urban China: Experiences in employment, social adaptation, and self-identity”, *Eurasian Geography and Economics*, vol. 53, no. 6, pp. 731–749.

19. Neto F.P.S., Pshenko K.A., Yakushkina M.S. (2011) *Sociokul'turnaya i pravovaya adaptaciya migrantov kak faktor stabilizacii migracionnyh potokov v SNG* [Socio-cultural and legal adaptation of migrants as a factor in stabilizing migration flows in the CIS]. *Nauka i obrazovanie. Pedagogika* 2(27), 104–108. (In Russian).

## ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ, 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).

В редакцию журнала рукопись статьи передаётся по электронной почте: [vestnikvak@csru.ru](mailto:vestnikvak@csru.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 % статья направляется автору на доработку. Доля заимствования текста из одного источника может составлять не более 7 %.

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: «Ответственный подход к публикации научно-исследовательских работ» (Responsible research publication: international standards for authors), разработанный членами COPE 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 VII «Права на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации» Гражданского кодекса Российской Федерации. Полные тексты статей размещаются на сайте журнала: <http://vestnik-cspru.ru/ru/articles> и на сайте Научной электронной библиотеки [elibrary.ru](http://elibrary.ru).

Требования к оформлению статьи:

1. В начале статьи обязательно указываются фамилии, имена и отчества авторов полностью, контактные телефоны, почтовые адреса.

2. Статья объёмом от 8 страниц должна быть набрана в текстовом редакторе Microsoft Word в формате “doc” или “rtf” шрифтом Times New Roman (размер – 14 pt., интервал – 1,5 см., отступ – 1,25 см.), все поля по 20 мм, библиографический список и References оформляется шрифтом Times New Roman (размер – 12 pt.). В статье не должно быть автоматической нумерации и маркировки текста.

3. 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 отражающих ключевые результаты исследования).

4. Текст статьи представляется в соответствии со следующими разделами: введение, материалы и методы, результаты, обсуждение, заключение, благодарности (факультативно).

5. Содержащиеся в статье формулы и символы помещаются в текст с использованием формульного редактора Microsoft Equation.

6. 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 оригинала и JPEG с разрешением – 200 dpi. В схемах, рисунках, выполненных с помощью графических редакторов, в электронных моделях и таблицах необходимо пользоваться шрифтом Times New Roman, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В

ритмических рисунках (схемах) стиха, прозаического текста или нот используется шрифт Arial, размер 13 (обычный), интервал 1,15 см. В создании графических информационных моделей следует использовать упрощённые фигуры без фоновых эффектов. Цвет линий чёрный, допускается использование пунктирных линий.

7. Библиографический список оформляется с соблюдением ГОСТ Р 7.0.5–2008. Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи в порядке упоминания в тексте. Библиографические отсылки в тексте статьи следует давать в квадратных скобках. Если ссылка приводится на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указываются порядковый номер и страницы. Сведения разделяются запятой. Например, [10, с. 81] или [10; 12, с. 81; 13, с. 50]. Список литературы должен содержать ссылки на научно-исследовательские источники (научные статьи, монографии), в т. ч. зарубежные (Scopus, WoS) за последние 3-5 лет (в скобках указывается база цитирования Scopus, WoS). В ссылках на статьи, имеющие DOI, следует указать его после библиографического описания источника. Ссылки на другие виды источников (архивную, нормативную, публицистическую, справочную, учебно-методическую литературу, словари, диссертации, авторефераты диссертаций и т. п.) оформляются внутри текста статьи подстрочными ссылками (постраничная нумерация ссылок).

8. После текста статьи с библиографическим списком следует информация на английском языке: инициалы, фамилия, ученое звание, ученая степень, место работы (должность в именительном падеже, структурное подразделение — в родительном падеже, например: профессор кафедры ... (с указанием города и страны в именительном падеже), ORCID, E-mail авторов; заглавие; аннотация (Abstract); ключевые слова (Keywords); основные положения (Highlights); представление библиографического списка в переводе на английский язык (References). В оформлении References используется гарвардский стандарт с внесением полных выходных данных

в соответствии с оригинальной версией, т. е. на русском языке, Библиографического списка.

9. В конце рукопись подписывается автором (авторами) с фразой: «Статья публикуется впервые» — и датой.

Образцы оформления статьи и библиографического списка размещены по адресу: <http://vestnik-cspu.ru/ru/rukovodstvo-dlya-avtorov>

### **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](http://www.elibrary.ru)